

Congresso Internacional SIPS 2022
XXXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social

**10.ª Conferência Internacional de Mediação
Intercultural e Intervenção Social**

Livro De Atas

XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e
10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social

**Pedagogia Social e Mediação Intercultural:
Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa**

Ricardo Vieira
María Victoria Pérez de Guzmán Puya
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos
Rui Santos
ORGS.

**Pedagogia Social e Mediação Intercultural:
Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa**

**XXXIV Congresso Internacional da SIPS
(Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social)**

e

**10.ª Conferência Internacional de
Mediação Intercultural e Intervenção Social**

Leiria, 20 e 21 de outubro de 2022

LIVRO DE ATAS

Orgs.

Ricardo Vieira
María Victoria Pérez de Guzmán Puya
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos
Rui Santos

Ficha Técnica

Título: Livro de Atas:

XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social – “Pedagogia Social e Mediação Intercultural: Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa”

Organizadores: Ricardo Vieira, María Victoria Pérez de Guzmán Puya, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Maria Vieira, Cristóvão Margarido, Rui Matos, Rui Santos

Revisão: Ana Arqueiro

Edição: CICS.NOVA.IPLeiria e ESECS.Politécnico de Leiria

ISBN: 978-989-8797-96-4

DOI: <https://doi.org/10.25766/d6g0-b749>

Abril de 2023

Os textos incluídos neste Livro de Atas foram objeto de avaliação científica.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa e pela ESECS.IPLeiria.



Centro Interdisciplinar
de Ciências Sociais
CICS.NOVA.IPLeiria



Comissão Organizadora

Presidente | José Carlos Marques, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Secretária | Ana Maria Vieira, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Secretário | Cristóvão Margarido, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Membros

Carla Valadas, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Cezarina Maurício, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Cristiana Madureira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Emanuel Margarido, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

José Trindade, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Márcio Oliveira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Maria Inês Pinto, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Marlene Sousa, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Pedro Silva, Instituto Politécnico de Leiria, CICS.NOVA.IPLeiria e CIIE - U. Porto, Portugal

Ricardo Pocinho, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Ricardo Vieira, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Rui Matos, Instituto Politécnico de Leiria e CIEQV, Portugal

Rui Santos, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Tânia Santos, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Vanessa Póvoa, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Ana Arqueiro, CICS.NOVA.IPLeiria, ESECS.IPL, Portugal

Adelaide Ferreira, Gab. de Relações Públicas e Cooperação Internacional, ESECS.IPL, Portugal

Julio Esparís Pereiro, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

Patrícia Simões, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Rui Silva, Apoio Informático, ESECS.IPL, Portugal

Adriana Bang, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Ana Correia, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Ana Leonor Grego, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Ana Scherma, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Ângela Matias, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Beatriz Bernardo, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Beatriz Pereira, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Beatriz Quitério, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Beatriz Silva, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Carolina Carreira, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Carolina Vital, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Catarina Ribeiro, Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, ESECS.IPL, Portugal

Cátia Silva, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Inês Custódio, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Inês Nunes, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Inês Polónio, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Lara Teixeira, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Laura Morgado, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Lucas Vicente, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Lúcia Benedito, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Márcia Santos, Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, ESECS.IPL, Portugal

Matilde Guerreiro, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Melissa Ferreira, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Natacha Bernardo, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Rita António, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Sandra Batista, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Sara Cosmelli, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Sofia Carvalho, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Soraia Silva, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Tatiana Ramusga, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Tatiana Silva, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Tiago Morais, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal
Verónica Pontes, Licenciatura em Educação Social, ESECS.IPL, Portugal

Comissão Científica

Presidência

María Victoria Pérez de Guzmán Puya, Universidad Pablo de Olavide-SIPS, Espanha
Ricardo Vieira, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal

Membros

Amélia Lopes, Universidade do Porto, Portugal
Américo Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Ana Camões, Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal
Ana Vieira, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
Ángela Janer Hidalgo, Universitat de les Illes Balears, Espanha
Angel de Juanas Oliva, UNED, Espanha
Ariana Cosme, Universidade do Porto, Portugal
Carla Valadas, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Carlos Alberto da Silva, Universidade de Évora, Portugal
Célia Sousa, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
Cláudia Luísa, Universidade do Algarve, Portugal
Cristiana Madureira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Cristóvão Margarido, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
Dália Costa, Universidade de Lisboa, Portugal
Eduardo S. Vila Merino, Universidad de Málaga, Espanha
Encarnación Bas Peña, Universidade de Múrcia, Espanha
Esperança do Rosário Jales Ribeiro, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Evangélica Bonifácio, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Fátima Correia, APTSES, Portugal
Fernando Bessa Ribeiro, Universidade do Minho, Portugal
Fernando Diogo, Universidade dos Açores, Portugal
Fernando Curto Vitas, Pedagogo Social, Espanha
Filipa Coelho, Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal
Francisco Del Pozo Serrano, UNED, Espanha
Francisco Finardi, Rede pública de Santos e São Vicente, Brasil
Helena Serra, Universidade Nova de Lisboa e CICS.NOVA, Portugal
Isabel Baptista, Universidade Católica do Porto, Portugal
Itahisa Pérez Pérez, Universidad de la Laguna, Espanha
Jenny Gil Sousa, Instituto Politécnico de Leiria, CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
Joana Brinca, Universidade de Coimbra, Portugal
João Ruivo, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
José António Caride Gómez, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha
José Carlos Marques, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
José González Monteagudo, Universidade de Sevilha, Espanha
Jose Luis Rodríguez Díez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
José Maria Trindade, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
José Ortega Esteban, Universidade de Salamanca, Espanha
Jesús Vilar Martín, Universidad Ramón Llull, Espanha
Leonardo Severo, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Leonor Teixeira, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal
Luísa Pimentel, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Manuel Sarmiento, Universidade do Minho, Portugal
Márcio Oliveira, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Maria Belén Pascual Barrio, Universitat de les Illes Balears, Espanha
Maria Inês Pinto, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Maria João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Mário Barata, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Miguel Prata Gomes, ESE Paula Frassinetti, Portugal
Montserrat Vargas Vergara, Universidad de Cádiz, Espanha
Neusa Gusmão, Universidade de Campinas, Brasil
Karla Villaseñor Palma, Benémerita Universidad Autónoma de Puebla, México
Paloma Valdivia, Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha
Paulo Delgado, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Pedro Silva, Instituto Politécnico de Leiria, CICS.NOVA.IPLeiria e CIIE - U. Porto, Portugal
Pilar Rodrigo Moriche, Universidad Autónoma de Madrid, Espanha
Omar García Pérez, Universidad de Oviedo, Espanha
Ricardo Pocinho, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
Rita Gradaille Pernas, Universidad Santiago de Compostela, Espanha
Roberto Moreno López, Universidad Castilla-La Mancha, Espanha
Rosa María Santibañez Gruber, Universidad de Deusto, Espanha
Rosa Novo, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Rosario Limón Mendizábal, Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Rui Matos, Instituto Politécnico de Leiria e CIEQV, Portugal
Rui Pinto, Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Rui Santos, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
Rui Trindade, Universidade do Porto, Portugal
Sandra Antunes, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Sílvia Azevedo, Universidade Portucalense, Portugal
Susana Faria, Instituto Politécnico de Leiria, CI&DEI, Portugal
Susana Monteiro, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Tânia Santos, Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal
Xosé Manuel Cid, Universidade de Vigo, Espanha
Xavier Úcar Martínez, Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha

ÍNDICE GERAL

Introdução	13
Parte I	
Abertura	16
María Victoria Pérez de Guzmán Puya - <i>Presidente da SIPS e da Comissão Científica</i>	17
Ricardo Vieira - <i>Presidente da Comissão Científica</i>	20
José Carlos Marques - <i>Presidente da Comissão Organizadora</i>	22
Cristóvão Margarido - <i>Coordenador do CICS.NOVA.IP LEIRIA</i>	24
Parte II	
Culturas, Diálogos, Tensões e Conflitos: Pedagogia Social e Mediação Intercultural.....	26
UM NOVO PARADIGMA DE MEDIAÇÃO PARA UM MUNDO EM CRISE	27
José Trindade	
INTERCULTURALIDADE, INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA E PEDAGOGIA SOCIAL. O QUE NOS CONTAM AS PALAVRAS	29
Paulo Delgado	
Parte III	
Comunicações Livres: Teoria e Prática em Comunidades (“Reais” ou “Imaginadas”).....	37
MIGRACIÓN E INTEGRACIÓN EN ESPAÑA: FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCIÓN DE LA INMIGRACIÓN	38
Elisabet Moles-López, Rubén Jorge Burgos-Jiménez, Fanny T. Añaños	
ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN DE LAS MUJERES MIGRANTES QUE CRUZAN LA FRONTERA SUR DE ANDALUCÍA. DESAFÍOS Y APORTACIONES PARA UNA GOBERNANZA DEMOCRÁTICA	50
Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro, Fabiola Ortega-de-Mora	
MIGRACIONES FEMENINAS EN LA FRONTERA SUR DE EUROPA: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES PARA LA INTEGRACIÓN	60
Teresa Rebolledo Gámez, Rocío Rodríguez Casado	
A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA MINIMIZAR A CLIVAGEM SOCIOLÓGICA ENTRE O SISTEMA EDUCATIVO E A ETNIA CIGANA.....	74
Bruna Duarte Silva, Beatriz Duarte Silva	
O PAPEL DOS TÉCNICOS DO PROGRAMA ESCOLHAS NA INTERVENÇÃO SOCIAL COM CRIANÇAS, JOVENS E FAMÍLIAS DE ETNIA CIGANA DO DISTRITO DE BRAGA. A TEORIA E A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL	87
Micaela Lopes, Ana Maria Vieira	

MUJER CAMPESINA Y PROPIEDAD PRIVADA. NORTE DE SANTANDER (COLOMBIA)	100
Viviana González Carreño	
MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN PEQUEÑOS PRODUCTORES CACAOTEROS DE LA PROVINCIA DE MANABÍ-ECUADOR	121
Rosario Mera Macías, Irinuska Ureta Zambrano, Susana Franco de Faria de Sousa	
PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E O SEU CONTRIBUTO PARA O SUCESSO ESCOLAR DE TODOS	136
Ana Sofia Clemente Gonçalves	
A COLEÇÃO ‘TRINKA E JOÃO’: O GRANDE FOGO; O DIA EM QUE A TERRA TREMEU	145
Cátia Magalhães, Ana Berta Alves, José Sargento, Bruno Carraça, Filipa Rodrigues	
UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO INTRAPESSOAL ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA E VIDEOGRAFIA TERAPÊUTICA – PEDAGOGIAS DA CONVIVÊNCIA E <i>MINDSETS</i>	152
Pedro Queirós Pinto, Ricardo Vieira	
EL LUGAR DE LA CULTURA POP EN EDUCACIÓN SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA MÚSICA <i>DRILL</i> COMO <i>BOOM</i> CULTURAL	166
Raúl Navarro Zárate	
MEDIAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UM CONTEXTO PRIVILEGIADO PARA O SERVIÇO SOCIAL FOMENTAR O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO	177
Isabel Martins, Vanessa Nunes, Joana Brinca	
A PRESENÇA DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NAS RESPOSTAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL DO CONCELHO DE LEIRIA	193
Joana Matias, Ricardo Vieira	
A HETEROGENEIDADE NO BAIRRO SOCIAL: A EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA COMO RESPOSTA DE INOVAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL	207
Isabel Oliveira, Patrícia Pereira, Vanessa Nunes, Joana Brinca	
AS DIFICULDADES QUE OS ENFERMEIROS ENFRENTAM ENQUANTO ORIENTADORES DE ESTUDANTES NO CONTEXTO LABORAL NUMA COMUNIDADE PRÁTICA	221
Paula Manuela Dias de Oliveira	

Parte IV

Comunicações Livres: Teoria e Prática em Contextos Familiares 227

O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NUM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTO ESCOLAR	228
Ana Salomé de Jesus, Ricardo Pocinho, Cristóvão Margarido, Eva Torrecilla Sanchez	
NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE PARA LAS FAMILIAS EN MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO	242
Beatriz Rodríguez-Rabadán Benito, Carmen Urpí, Concepción Naval	
FORMACIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO, DE PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA, EN LA REGIÓN DE MURCIA.....	251
Alicia González Caparrós, Encarna Bas Peña	

Parte V

Comunicações Livres: Teoria e Prática em Territórios Educativos em Espaços Públicos e Privados: Escolas, Associações, Municípios, Instituições 264

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS DE GRANADA	265
Gracia González-Gijón, Ana Amaro Agudo, Francisco Javier Jiménez Ríos, Nazaret Martínez-Heredia	
O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS	272
Ana Sofia Clemente Gonçalves, Paula Manuela Dias de Oliveira	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DEFICIÊNCIA: O CASO DO CECD DE MIRA-SINTRA	283
Gracinda Mateus	
LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL RECIBIDA EN JÓVENES ANDALUCES: RIESGOS Y CONSECUENCIAS SOCIOEDUCATIVAS	298
Alina D. Corpodean, Rubén J. Burgos-Jiménez, Fanny T. Añaños	
ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS, EDUCAÇÃO E COMUNIDADE: O PAPEL DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL	313
Albino Luís Nunes Viveiros	
PAPEL DA MENTORIA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DAS FORÇAS ARMADAS ANGOLANAS	327
Felisberto Kiluange Fragoso da Costa, Arlindo Retrato, Ana Paula Silva	
RESCLIMA EDU2. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN ESPAÑA.....	340
Antonio García-Vinuesa, Pablo Ángel Meira Cartea, José Gutiérrez Pérez	
#ENTRAEMCAMPO: ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA ESCOLA E NO GINÁSIO NO BAIRRO PADRE CRUZ.....	354
Vanda Ramalho, Rui Pinho, Ana Paulos, Ana Naia	
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DEL CLOWN	369
Mauricio Durán, Xavier Úcar	
CIRCO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA INOVADORA DE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E DE PEDAGOGIA SOCIAL	378
Rodolfo Correia, Ricardo Vieira	
PREVENCIÓN DE LA TRATA DE PERSONAS Y SUS FINALIDADES EN ENTORNOS EDUCATIVOS EN COLOMBIA: ESTRATEGIAS DESDE LA ORGANIZACIÓN JUVENIL	393
Claudia Maria López Ortiz	
¿ÁNGELES O DEMONIOS? VALORES EN LOS ADOLESCENTES: INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	405
Nazaret Martínez-Heredia, Ana Amaro Agudo, Francisco Javier Jiménez Ríos, Gracia González-Gijón	
PERSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y ENFOQUE DE DERECHOS EN ADOLESCENTES VINCULADOS AL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL EN COLOMBIA.....	416
Ph. D. Jairo Alberto Martínez Idárraga	
ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL BARRIO DE LA MINA DE SANT ADRIÀ DEL BESÒS. UNA EXPERIENCIA INTER-CULTURAL DE LOS EDUCADORES DE CALLE	428
Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra, Irene Berenguer Segura, Asun Llena Berñe	

ACADEMIA DE LÍDERES UBUNTU: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL	441
Rita Assunção	
A EDUCAÇÃO SOCIAL (ES) NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP) – DOS PRESSUPOSTOS ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	450
Helena Augusta da Silva, Sónia Mairos	
O SUBTERRÂNEO POPULAR NA ASCENSÃO NEOLIBERAL: MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E ESPOLIAÇÃO DAS CLASSES POPULARES EM CASOS PARADIGMÁTICOS LATINOAMERICANOS.....	464
Ian Gabriel Couto Schliindwein	
LIDERANÇA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE O PROJETO SOCIAL “SEMEANDO CONHECIMENTO, COLHENDO SABEDORIA”	480
Ruth Wendler Laroça, Sibeli Cardoso Borba Machado, Nei Antonio Nunes, Jacir Leonir Casagrande	
UM RECORTE DOS PRINCÍPIOS INCLUSIVOS NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	489
Ana Paula Ribeiro Assoni	
A TECNOLOGIA COMO FACILITADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA....	502
Eulália Santos, Margarida Freitas Oliveira, Fernando Tavares	
PEDAGOGÍA SOCIAL Y MEDIACIÓN INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EN ASOCIACIONES DE LA PROVINCIA DE SEVILLA	515
José Alberto Gallardo-López, Irene García-Lázaro, Fernando López-Noguero	
ACTIVIDADES DE OCIO EN PERSONAS MAYORES. UNA REVISIÓN SISTÉMICA.....	530
Rosa Méndez-Macías, Victoria Pérez-Guzmán, Rocío Cárdenas-Rodríguez	
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD. HACIA UNA ORIENTACIÓN COMPROMETIDA CON LA JUSTICIA SOCIAL	549
Soledad Romero-Rodríguez, Victoria Pérez-de-Guzmán, Montserrat Vargas-Vergara	
PEDAGOGIA SOCIAL: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO	563
João Clemente de Souza Neto, Marcos Antonio Batista da Silva	
A ADOÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL COMO CAMINHO PROFISSIONAL: INCIDENTES CRÍTICOS, REFLEXIVIDADE E MEDIAÇÃO INTRAPESSOAL E INTERCULTURAL	575
Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira, José Carlos Marques	
EDUCANDO DESDE LOS MÁRGENES: REFLEXIONANDO SOBRE EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO CON INFANCIA Y JUVENTUD	586
José Manuel de Oña Cots, José Manuel Vega Díaz, Lorena Molina Cuesta	

Parte VI

Comunicações Livres: *Conceções Epistemológicas Sobre Pedagogia Social e Mediação*

Intercultural 600

MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO PARADIGMA PREVENTIVO, TRANSFORMADOR Y SOCIOEDUCATIVO: EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	601
José Alberto Gallardo-López	

DIMENSÕES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO SOCIAL.....	614
Fátima Correia, Germán Vargas Callejas, Paulo Delgado	

A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DA PEDAGOGIA SOCIAL: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	628
Ricardo Vieira, Ana Maria Vieira	
EPISTEMOLOGIAS TRANSDISCIPLINARES. A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NO SISTEMA DE COORDENADAS “MATÉRIA-ESPAÇO-TEMPO”	641
Carlos Fortes Antunes	
LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN SOCIAL: MÁS ALLÁ DE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS	658
María Carmen Quesada Muñoz	
APORTACIONES DE PILAR HERAS A LA PEDAGOGIA INTERCULTURAL	671
Núria Fabra Fres, Miquel Gómez Serra, Asun Llena Berñe	
ACCIÓN EDUCATIVO-SOCIAL Y PRÁCTICA INTERCULTURAL	683
Santiago Ruiz-Galacho, Víctor M. Martín-Solbes, Eduardo S. Vila Merino	
LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN EL DESARROLLO HUMANO Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS 17 + 1)	697
M. Pilar Martínez-Agut, Anna Monzó Martínez, María Chocomeli Fernández	
INTERPRETATION OF MASCULINITY FROM SECONDARY EDUCATION BOYS IN GREECE	710
Aikaterini Peleki, Sousanna-Maria Nikolaou	
CULTURA Y SUBJETIVIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL. MODELOS CONCEPTUALES DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EDUCATIVA	725
Rosa Marí Ytarte, Roberto Moreno López, Rut Barranco Barroso	
EDUCAR EN RESILIENCIA A LO LARGO DE TODA LA VIDA COMO OBJETIVO PARA SUPERAR SITUACIONES EXTREMAS	738
M ^a Rosario Limón Mendizabal, María E. Chalfoun Blanco, Vanesa Baños Martínez	
LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO UN DERECHO CLAVE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL	755
M. Fernanda Chocomeli Fernández, Anna Monzó Martínez, M. Pilar Martínez-Agut	
PROPUESTA ESTRATÉGICA DE APLICACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y DIGITALES	763
Carlomagno Sancho Noriega, Beatriz Adriana Corona-Figueroa, Rosa Felicita Gonzáles de Otero	
Parte VII	
Apresentação pública do livro: <i>Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Tempos de COVID-19: Mediação Intercultural e Intervenção Social</i>	778
Licínio Carvalho - <i>Presidente do Conselho de Administração do Centro Hospitalar de Leiria</i>	
Parte VIII	
Sessão de Encerramento.....	787
José Carlos Marques - <i>Presidente da Comissão Organizadora do XXXIV Congresso Internacional da SIPS e 10.ª Conferência MIIS (2022)</i>	
	788
María Victoria Pérez de Guzmán Puya - <i>Presidente da SIPS e da Comissão Científica</i>	
	792
Rui Santos - <i>Presidente da Comissão Organizadora da 11.ª Conferência MIIS (2023): “Territórios, Municípios, Redes e Parcerias: Mediação Intercultural e Intervenção Social”</i>	
	794

Introdução

O XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e a 10.^a Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social, realizados conjuntamente na ESECS.IPL - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos dias 20 e 21 de outubro de 2021, cruzaram dois domínios simultaneamente distintos, mas, também, simultaneamente ‘irmãos’ na intervenção social empoderadora.

Há, ainda, uma grande lacuna de estudos sobre a relação da Pedagogia Social e, em parte, de todas as profissões sociais, com a Mediação Intercultural que aposta no interventor que age dialogando, negociando, [mediando], empoderando, autonomizando, com práticas sempre de natureza relacional, no trabalho com sujeitos que pensam sobre si e sobre os outros e não com pessoas tantas vezes transformadas em objetos por parte do profissional social.

A Pedagogia Social, enquanto ciência matriz quer da Educação Social, quer da Animação Sociocultural, quer mesmo do Serviço Social moderno, aponta para tudo menos para o assistencialismo e para a caridade na pretensa ajuda aos outros. Pelo contrário, alimenta profissões caracterizadas pela relação social de proximidade onde a escuta ativa, a comunicação no seu sentido lato, a empatia e o partir do outro para a construção da sua própria autonomização são fundamentais. Inevitavelmente, a Pedagogia Social desemboca nessas profissões, não raras vezes, através da Mediação Intercultural [enquanto paradigma essencialmente preventivo, transformador e socioeducativo] onde o interventor, ao contrário da mediação clássica, é tudo menos neutro. É tudo menos imparcial, como se procurará discutir e refletir neste congresso. O Pedagogo Social tem intenções de mudança, o que implica uma (trans)formação de si, da visão sobre si próprio e da visão sobre os outros.

Mas essa transformação não pode ser nem uma simples maquilhagem ou cosmética, nem uma máscara imposta pelo interventor social. Este, enquanto construtor de

projetos e – por que não? – também de sonhos, como diz o poeta, deverá potenciar ânimo e vontade de querer ser, fazer, recorrendo à construção de pontes de sentido entre o ontem, o hoje e o amanhã; entre o *self* e o “outro”, entre nós e os outros, entre a identidade e a alteridade, através de uma mediação socioeducativa que, neste sentido, é sempre intercultural, interpessoal, intrapessoal e intergrupar.

Este trabalho relacional, seja do educador social seja de outros profissionais do trabalho social, só pode ocorrer com recurso a competências em mediação intercultural, para a transformação do(s) outro(s), a partir de si próprios, com vontades renovadas, sonhos emergentes, projetos elaborados ou reelaborados na interação com o interventor. Este é, assim, um mediador intercultural que põe em prática a Pedagogia Social mais empoderadora e educadora no sentido mais amplo e antropológico do termo e que, antes da resolução de choques de culturas, tensões ou mesmo conflitos, aposta na prevenção e transformação social para uma cultura de paz, para uma (com)vivência *versus* coexistência, e para a construção de uma sociedade glocal mais intercultural e inclusiva.

E foi para debater, discutir e aprofundar estas questões que se convidaram os interessados a apresentar e partilhar experiências de Pedagogia Social e de Mediação Intercultural, em torno dos seguintes eixos temáticos:

1. Teoria e prática em:

- Comunidades (“reais” ou “imaginadas”)
- Contextos familiares
- Territórios educativos em espaços públicos e privados: escolas, associações, municípios, instituições

2. Conceções epistemológicas sobre pedagogia social e mediação intercultural

Relativamente à estrutura do livro, este encontra-se dividido em 8 partes, a saber:

- Parte I – Abertura;
- Parte II – Culturas, Diálogos, Tensões e Conflitos: Pedagogia Social e Mediação Intercultural;

- Parte III - Comunicações Livres: *Teoria e Prática em Comunidades (“Reais” ou “Imaginadas”)*;
- Parte IV - Comunicações Livres: *Teoria e Prática em Contextos Familiares*;
- Parte V - Comunicações Livres: *Teoria e Prática em Territórios Educativos em Espaços Públicos e Privados: Escolas, Associações, Municípios, Instituições*;
- Parte VI - Comunicações Livres: *Concepções Epistemológicas Sobre Pedagogia Social e Mediação Intercultural*;
- Parte VII - Apresentação pública do livro *“Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Tempos de COVID-19: Mediação Intercultural e Intervenção Social”*;
- Parte VIII - Sessão de Encerramento.

Ricardo Vieira
María Victoria Pérez de Guzmán Puya
José Carlos Marques
Pedro Silva
Ana Maria Vieira
Cristóvão Margarido
Rui Matos
Rui Santos

Parte I

Abertura

MARÍA VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA

Presidente da SIPS e da Comissão Científica

Buenos días,

Excelentísimo Sr. Diretor de ESECS, Profesor Doctor Pedro Morouço; Excelentísima Sra. Concejala de la Câmara Municipal de Leiria, Doctora Anabela Graça, en representación del Sr. Presidente de Câmara el Doctor Gonçalo Lopes; Exmo. Sr. Coordenador del CICS.NOVA.IPLeiria, Profesor Doctor Cristóvão Margarido; Excelentísimo Sr. Doctor Ricardo Vieira, Presidente da Comissão Científica; Excelentísimo Sr. Presidente de la Comissão Organizadora, Profesor Doctor José Carlos Marques; Excelentísimo Sr. Engenheiro y Professor Doctor Carlos Rabadão, muy ilustre presidente del Instituto Politécnico de Leiria, resto de autoridades, señores y señoras, personas asistentes presencial y virtualmente.

Sirvan estas palabras para introducir el Congreso Internacional de la SIPS 2022 y el XXXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: “Pedagogía Social y Mediación Intercultural: Teoría y Práctica en la Intervención Socioeducativa” y las X Jornadas de Mediación Intercultural e Intervención Social, celebrado en Leiria (Portugal) los días 21 y 22 de octubre.

El objeto de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) es contribuir y cooperar con sus sugerencias o recomendaciones a la mejora de la reflexión, investigación y difusión de la Educación y Pedagogía Social en el mundo, con especial incidencia en España, Portugal y América Latina; así como fomentar la investigación, la transferencia social del conocimiento y el desarrollo de la educación.

Desde la preocupación de la comunidad científica por los aspectos científicos de nuestra disciplina se viene celebrando Jornadas, Seminarios y Congresos Iberoamericanos e Internacionales desde el año 1981. Este Congreso supone un espacio de presentación de investigaciones, experiencias, reflexiones en torno a temáticas trabajadas desde un

el enfoque de la Pedagogía Social. El foco principal es la pedagogía social y la mediación intercultural.

La Pedagogía Social está ubicada como ciencia desde su origen, y como técnica e incluso como un arte en la medida en que da respuesta a nuevas situaciones, las analiza e interpreta y diseña estrategias para llevar a cabo acciones concretas. Incluida entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales, nos invita a tratar de comprender los fenómenos socioeducativos desde muy diversos prismas. Sus avances y retrocesos lo determinan y muestran las dificultades, vicisitudes y las discusiones en un marco académico, social y político.

Las aportaciones y contribuciones de la Pedagogía Social en las últimas décadas, desde la investigación educativa, ha sido el pilar fundamental para el desarrollo de prácticas profesionales; fundamentalmente de educadoras y educadores de calle, populares, sociales...; así como del desarrollo de titulaciones tanto de grado como de postgrado en diferentes países. Mención especial tienen Portugal y España, dado que es sustento del grado en Educación Social y Colombia dado que ha contribuido a la aparición de la Maestría en Pedagogía Social e Intervención Educativa en Contextos Sociales.

Las personas que pertenecemos a la academia hemos crecido profesionalmente dentro de una cultura científica; si bien, la Pedagogía Social nos ha invitado siempre no sólo a acercarnos a analizar los fenómenos desde una mirada externa sino a hacerlo desde dentro, haciendo partícipe del proceso de investigación a muchas personas en diferentes contextos, hacemos ciencia junto con otras personas no dedicadas al denominado “mundo científico”.

El informe de la UNESCO publicado en el año 2021 y titulado “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, nos invita también a la Pedagogía Social a “trabajar juntos para crear futuros que sean compartidos e interdependientes” (p. 6). “La pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad” (p. 8), y nos tiene que llevar también a entender que la investigación social y educativa no es de una élite, que se va

democratizando a diferentes sectores de la población, no sólo a aquellos a los que estaba “cedida la ciencia”, se acercan al reto de la investigación, para ser parte de la comprensión y re-construcción de nuestras realidades que den respuesta a los desafíos socioeducativos a nivel local y mundial. Para ello es fundamental sentirnos como actores sociales, líderes del desarrollo social y comunitario.

Como profesionales, personas académicas y científicas nos debemos plantear si es necesaria una pedagogía con un enfoque de ciudadanía mundial. Están apareciendo fenómenos que nos muestran nuevos significados y escenarios sociales a los que tenemos que ir dando respuesta. Debemos ir dotando a la ciudadanía de herramientas para que las personas sean autónomas, capaces de ser responsables en su toma de decisiones y seguir superando el lastre de lo compensatorio, lo marginal y lo carencial. Les invito a disfrutar del Congreso, a no dejar de aprender para seguir dando respuesta a las situaciones y fenómenos socioeducativos que requieren de una mirada integral e integradora.

Mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible que se celebre este Congreso.

RICARDO VIEIRA

Presidente da Comissão Científica

Exm.º Sr. Diretor da ESECS, Professor Doutor Pedro Morouço,

Exm.ª Sr.ª Vereadora da Câmara Municipal de Leiria, Dr.ª Anabela Graça, em representação do Sr. Presidente de Câmara, Dr. Gonçalo Lopes,

Exmo. Sr. Coordenador do CICS.NOVA.IPLeiria, Professor Doutor Cristóvão Margarido,

Exm.º Sr. Presidente da Comissão Organizadora, Professor Doutor José Carlos Marques,

Exm.ª Professora Doutora María Victoria Pérez de Guzmán Puya, digníssima Presidente da SIPS e da Comissão Científica deste evento conjunto,

Exm.º Sr. Engenheiro e Professor Doutor Carlos Rabadão, mui ilustre presidente do Instituto Politécnico de Leiria,

Minhas senhoras e meus senhores, participantes que se encontram nesta sala, fisicamente, ou nesse espaço mais global, mais virtual, um pouco por todo o mundo (mais de 50 países), muito bom dia.

É uma honra, para nós – para nós, Instituto Politécnico de Leiria (IPL); para nós, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS); para nós, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo do IPL (CICS.NOVA.IPLeiria); para nós, região de Leiria e Oeste; para nós, município de Leiria (C. M. Leiria) –, acolher o XXXIV Congresso da Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS), que se realiza pela segunda vez em Portugal (tendo a primeira sido realizada no Porto, em 2014), a par da nossa 10.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS).

Foi no Congresso de Palma de Maiorca, em 2018, que a Sr.ª Presidente da SIPS, acompanhada de toda a direção de então (houve novas eleições, entretanto), me convidou a mim e à Professora Ana Vieira, certamente aconselhado pelo bom amigo Professor Doutor José António Caride Gomes, para assumirmos em Leiria este evento de nível superior, um evento anual que tem posto a pensar a pedagogia social em toda a Península Ibérica, América Latina, países Lusófonos, entre outros.

Esperamos, amiga Victoria, não vos ter desapontado. As inscrições ultrapassam as 350, as comunicações livres (cerca de 160) constituem desde já um *record* em congressos do IPL. Temos já um livro de resumos, disponível na nossa biblioteca e na plataforma eventQualia, teremos um livro de atas e alguns livros de circulação internacional com textos a serem selecionados em 2023.

Escolhemos este diálogo da Pedagogia Social com a Mediação Intercultural porque há 10 anos que desenvolvemos um mestrado na área (MIIS) e exploramos os pontos de contacto da pedagogia social e da mediação intercultural e mesmo da mediação intercultural como pedagogia social para buscar a convivência, o empoderamento, a capacitação e o desenvolvimento endógeno, integrado e sustentável, de sujeitos, grupos, famílias e comunidades. Ambos os domínios partem da escuta ativa, escuta sensível, escuta com o coração, pilar fundamental para a intervenção social e para a intervenção socioeducativa, seja de educadores sociais, trabalhadores sociais, assistentes sociais, animadores socioculturais, entre outros, como veremos ao longo destes dois dias.

Muito obrigado por estarem connosco. Que Leiria, a ESECS e o IPL vos fiquem na memória e no coração.

Muito Grato a todas e a todos pelo empenho e participação dos mais diversos modos.

JOSÉ CARLOS MARQUES

Presidente da Comissão Organizadora

Bom dia e bem-vindos a todos/as os/as que se encontram a assistir à distância e a todos/as que se deslocaram até esta 'bela Leiria' (que hoje despertou em tons cinzentos).

O cinzento marca, assim, o início deste 34.º Congresso da SIPS e a 10.ª Conferência do MIIS. Mas, a carga negativa habitualmente associada a esta cor, não encontrará certamente reflexo nas sessões plenárias, mesas redondas e comunicações livres que nos ocuparão nas próximas horas.

A afirmação que o escritor alemão nascido no século XVIII, Goethe, colocou na boca de Mefistófeles de que "toda a teoria é 'cinzenta'" poderia servir de divisa às discussões que irão ocorrer nos dois dias em que nos reunimos na ESECS, uma vez que esta tonalidade significa precisamente a complexidade, a recusa da simplificação e a atenção às nuances e particularidades que marcam a ação da pedagogia social e da mediação intercultural.

Nos últimos meses tive a honra de presidir aos trabalhos relacionados com a organização deste evento. Fui acompanhado por uma excelente e sempre disponível equipa que me foi aliviando das tarefas mais árduas. A todos/s eles/elas: colegas funcionários, colegas docentes e estimados estudantes, quero expressar o meu sincero agradecimento. Aproveito este breve momento para agradecer, também, à SIPS (na pessoa da sua Presidente), ao CICS.NOVA (na pessoa do seu Coordenador), à ESECS (na pessoa do seu Diretor) e ao IPL (na pessoa do seu Presidente), o apoio que deram à organização deste evento. Agradeço, igualmente, às entidades que se associaram como parceiras a este evento:

- a Câmara Municipal de Leiria;
- o Jornal de Leiria;
- a Associação Colombiana de Pedagogia Social;
- a Rede Mexicana de Pedagogia Social;
- a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social;

- a Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural;
- a Associação Nacional de Gerontologia Social;
- o Centro de Investigação em Qualidade de Vida;
- a Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Um agradecimento especial à entidade que geriu toda a plataforma associada ao evento: à eventQualia e à Dr.^a Marta, que pacientemente e de forma eficaz foi respondendo às centenas (talvez milhares) de pedidos que lhe fui fazendo nos últimos meses... alguns destes apenas para lhe pedir que ignorasse o que lhe tinha pedido no *email* anterior.

Para terminar, desejo a todos/as um excelente congresso e, retomando a associação da cor cinzento à recusa da simplificação, faço votos para que nos próximos dois dias o cinzento seja efetivamente a cor do pensamento.

CRISTÓVÃO MARGARIDO

Coordenador do CICS.NOVA.IPLEIRIA

Bom dia, permitam-me antes de mais cumprimentar os colegas da mesa de abertura, distintos:

Sr. Diretor da ESECS, Professor Doutor Pedro Morouço,

Sr.ª Vereadora da Câmara Municipal de Leiria, Dr.ª Anabela Graça, em representação do

Sr. Presidente de Câmara, Dr. Gonçalo Lopes,

Sr. Coordenador da Comissão Científica do evento, Professor Doutor Ricardo Vieira,

Sr. Presidente da Comissão Organizadora, Professor Doutor José Carlos Marques,

Sr.ª Professora Doutora María Victoria Pérez de Guzmán Puya,

Sr. Presidente do IPLeiria, Professor Doutor Carlos Rabadão.

Cumprimentar ainda todos os que nos acompanham, seja presencialmente ou virtualmente, pois este evento tem uma grande participação em termos internacionais.

A minha presença nesta mesa de abertura é enquanto Coordenador do Polo de Leiria do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova e, por essa razão, parece-me importante referir que as sementes desta Unidade de Investigação foram lançadas há exatamente 20 anos. Em 2002 é criado, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, o Projeto Identidade(s) e Diversidade(s), liderado pelo Professor Ricardo Vieira. Este projeto, em 2004, transforma-se em CIID – Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) e, em 2007, torna-se a primeira Unidade de Investigação do Politécnico de Leiria a ser avaliada pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Em 2013, o CIID passa a integrar o CESNOVA da Universidade Nova de Lisboa, que, posteriormente, é integrado no CICS.NOVA. Esta breve contextualização histórica permite compreender que, numa altura em que ainda pouco se falava em investigação, já o Professor Ricardo Vieira e a equipa que liderava queriam montar um Centro de Investigação. Esta é a inovação e o empreendedorismo de quem vê mais à frente.

Volvidas duas décadas, cá estamos de mãos dadas com a SIPS – Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social, a quem agradeço pela parceria na pessoa da sua Presidente, Professora Doutora María Victoria Pérez de Guzmán Puya, aqui presente presencialmente. Esta fantástica parceria originou o trabalho em rede indispensável para estarmos aqui hoje reunidos neste magnífico evento.

O Polo de Leiria do CICS.NOVA tem organizado, ao longo dos últimos anos, a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social, que vai já na sua 10.^a edição. As últimas conferências organizadas foram: “Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural” (2020) e “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências” (2021), cujo livro vai ser lançado amanhã. Um livro preto em sinal de luto pelas vidas perdidas durante a pandemia. A este propósito, dizer que todos os livros das conferências, entre outros das temáticas da mediação intercultural e da intervenção social, estão disponíveis para quem os pretender adquirir.

Finalizo endereçando um cumprimento muito especial, considerando que se trata de um evento científico, a todas as pessoas que confiaram em nós e vêm apresentar os seus trabalhos na conferência. São cerca de 150 trabalhos aprovados e que serão apresentados e discutidos.

Obrigado a todos, faço votos para que seja uma grande conferência, que permita muito trabalho, mas também muita convivência.

Parte II

Culturas, Diálogos, Tensões e Conflitos: Pedagogia Social e Mediação Intercultural

UM NOVO PARADIGMA DE MEDIAÇÃO PARA UM MUNDO EM CRISE

José Trindade

ESECS - Instituto Politécnico de Leiria

O final do século XX ficou marcado pela emergência de uma nova ordem mundial, na sequência do colapso da União Soviética. A divisão do mundo em dois blocos geopolíticos, suportados em sistemas ideológicos opostos, marxismo e liberalismo, deu lugar a um mundo multipolar, no qual o confronto deixou de ser enquadrado pelas ideologias políticas, para passar a ser um choque de civilizações. O ataque às Torres Gémeas é, neste sentido, o acontecimento mais visível desse confronto.

Os movimentos de libertação em África ou os grupos armados que desencadeavam ataques terroristas na Europa, como as Brigadas Vermelhas ou o Baader Meinhof, nos anos setenta do século passado, eram epifenómenos desse confronto mais vasto entre o mundo capitalista e o mundo socialista.

Nesse mundo, que parece já antigo, como se o tempo histórico se tivesse acelerado, o conflito de classes funcionava como centro, para recuperar a expressão de Alain Touraine. Era em torno dessa noção marxista do conflito de classes, que as organizações políticas – os partidos de esquerda ou de direita –, as organizações laborais – sindicatos e associações patronais – se posicionavam.

A perda desse centro que acompanha a crise da modernidade, viu emergir uma proliferação de novas formas de conflito, em que as questões identitárias assumem papel predominante. À velha clivagem esquerda- direita, soma-se agora uma nova realidade fragmentada, em que as categorias para pensar a realidade social, estilhadas em mil fragmentos se mostram muitas vezes inadequadas: os géneros e sexos multiplicam-se; os conflitos étnicos e os velhos nacionalismos emergem com força renovada. E sobre este cenário de um mundo desarrumado joga-se o confronto civilizacional.

Torna-se por isso cada vez mais importante encontrar novas formas de lidar com os conflitos. A ideia de um novo paradigma para o mundo e para uma nova civilização, proposta pela Doutora Carme Borrel, a partir da sua concepção de mediação, deve ser encarada como uma proposta ousada e criativa para um mundo atravessado por novos conflitos resultantes da desarrumação do mundo social.

INTERCULTURALIDADE, INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA E PEDAGOGIA SOCIAL. O QUE NOS CONTAM AS PALAVRAS

Paulo Delgado

ESE - Instituto Politécnico do Porto

Mesa-redonda

“Pedagogia Social, Mediação Intercultural e Intervenção Socioeducativa”

A Pedagogia Social, a mediação intercultural e a intervenção socioeducativa são palavras que nos colocam face a conceitos e práticas profundamente interligados.

Falar de Pedagogia Social é situarmo-nos no campo da intervenção socioeducativa, que só pode ser efetiva quando estabelece uma mediação entre e com as culturas presentes, no contexto da intervenção. Por outro lado, quando se apela à mediação intercultural, apela-se irremediavelmente para uma intervenção baseada no respeito, na tolerância transformadora, que reconhece e promove o diálogo com a alteridade, pautada, portanto, por princípios e intencionalidades educativas, que nos colocam no contexto da Pedagogia Social. Finalmente, só há uma verdadeira intervenção socioeducativa se for coparticipada e se promover a autonomia, de pessoas e grupos, se visara construção de modos de vida justos e solidários, criticamente conscientes da realidade e do rumo das políticas que nos definem enquanto comunidade. Ou seja, a intervenção socioeducativa remete, inelutavelmente, para intervenções pedagógicas no contexto social, ou para intervenções sociais de perfil educativo (Caride, 2016), que requerem a presença de processos mediativos, que promovam e garantam o diálogo com a diversidade cultural.

A realização de uma mesa-redonda sobre Pedagogia Social, Mediação Intercultural e Intervenção Socioeducativa, no XXXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, simultaneamente a 10.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social, no Instituto Politécnico de Leiria, justifica-se plenamente. Os três conceitos, de dimensões distintas, estão definitivamente entrelaçados, pois cada um deles coloca-nos seguramente na presença e no objeto de ação dos outros. A mesa

redonda, enquanto acontecimento de debate e partilha, justifica-se plenamente, enquanto metáfora de um espaço circular, que liga e enreda a Pedagogia, a mediação e a intervenção, pois de cada uma delas caminhamos em direção às outras, de cada uma delas avançamos com as outras, cada uma delas permite concretizar as outras. Tal como sucede, aliás, com os seus inversos, nomeadamente o doutrinamento, o assimilacionismo, que nega e combate a diversidade, o autoritarismo e o despotismo, privilégio de alguns poucos em seu próprio interesse. Nestes contextos, em que se perde a democracia e se recusa a liberdade, também o círculo liga as partes, também de cada uma delas caminhamos em direção às outras, de cada uma delas avançamos com as outras, cada uma delas permite concretizar as outras.

Reivindicar a liberdade de pensamento e de opinião, a possibilidade de escolha, a opção por modos alternativos de vida, é particularmente urgente no tempo em que vivemos, com retrocessos civilizacionais inimagináveis. Um presente que impõe, exige, uma ação transformadora, que concretize a Pedagogia Social e a Mediação Intercultural, nos contextos e territórios educativos, nos espaços públicos e privados. Sem hibridismos ou ambiguidades, porque não pode ter lugar na mesma mesa redonda a Pedagogia Social e o doutrinamento; a mediação intercultural e a violência contra grupos ou pessoas, ou a tolerância excessiva que faz vista grossa à discriminação e à violência; a intervenção socioeducativa e a decisão unilateral, acima das regras e dos modos de convivência, que desrespeita os direitos humanos. Este rosto de duas caras, que se confunde facilmente com o populismo, deve igualmente ser denunciado e combatido, pela ameaça que representa, pois rapidamente se desliza dos contextos híbridos e ambíguos para a consolidação de sociedades autoritárias. É o caso de movimentos neoliberais, com uma expressão política crescente, que se apregoam democráticos mas que entregam ao livre funcionamento do mercado o combate à pobreza, à vulnerabilidade e à desigualdade social.

Convém recordar, sempre, que a educação é um meio e uma finalidade, uma vez que constitui simultaneamente um instrumento e um valor. Ou seja, é um meio e um fim, é sempre um meio e um fim, não se justificando apenas como fim ou meio. Logo, é injustificável qualquer discurso em que a Pedagogia, a Mediação ou a intervenção

socioeducativa surjam apenas como um instrumento para, ou uma meta a atingir, pois a meta é indesligável do modo como se percorre o caminho.

No texto de apresentação deste encontro científico, escreve-se que a Mediação Intercultural “aposta no interventor que age dialogando, negociando, [mediando], empoderando, autonomizando, com práticas sempre de natureza relacional, no trabalho com sujeitos que pensam sobre si e sobre os outros”. É esse o meio de construir a educação, num trabalho conjunto com pessoas e coletivos, são estes os fins a atingir num processo de intervenção socioeducativa. Situamo-nos com efeito nesse espaço ou contexto de criação e/ou de transformação do saber e das formas de convivência e relação, ou seja, e citando de novo o texto de apresentação do Congresso Internacional SIPS 2022, trata-se de fazer uma “aposta na prevenção e transformação social para uma cultura de paz, para uma (com)vivência *versus* coexistência, e para a construção de uma sociedade glocal mais intercultural e inclusiva”.

Nesta reflexão conjunta, na companhia dos colegas Ariana Cosme, Isabel Baptista e Jorge Camors, mediada pelo Américo Peres, procurei escolher algumas palavras a que se pode apelar para tentar caracterizar a intervenção socioeducativa enquanto processo de mediação intercultural. Na verdade, as palavras “configuram todo um mundo de sentimentos e de emoções, determinantes para que ao contar algo sempre busquemos contar com alguém. E o necessitemos. A tarefa de dizermos a nós mesmos encontra nos outros um meio privilegiado de compreensão” (Gabilondo, 2015, p. 315).

As palavras propostas são:

- Próxima
- Reflexiva
- Realista e diversificada
- Sedutora
- Participada
- Rigorosa e sistemática
- Ética

- Comprometida
- Transformadora

A intervenção socioeducativa, enquanto processo de mediação intercultural, é necessariamente **próxima**, capaz de pôr em relação, pois pretende o contacto, reunir, oferecendo uma possibilidade de aprendizagem que de outro modo dificilmente se poderia concretizar. Segundo Guzman (2009), é sua tarefa “o enriquecimento da pessoa que vive num momento concreto, com uma cultura própria e numa determinada sociedade, na qual é necessária a comunicação interpessoal como forma de vinculação pessoal” (p. 33). O mediador educativo não separa o sujeito do que ele necessita para fazer a aprendizagem, seja um saber, uma relação ou uma técnica. Pelo contrário, acompanha-o antes nesse processo desenvolvendo para o efeito uma relação de proximidade ótima (Sala-Roca, 2019). Este convite para aprender, criar e procurar responder ao que se quer desvelar implica pensar para além da planificação e organização do processo, numa ação partilhada, co-construída. Para além de próxima, a intervenção socioeducativa tem de ser **reflexiva**, pois é flexível e está sujeita a reformulação. Como observam Ana Vieira e Ricardo Vieira (2016), tem de perguntar: “porque se faz de uma maneira e não de outra? De forma a incidir nas causas dos problemas para poder prevenir as razões que geram tensões e conflitos e não atuar apenas no final da linha” (p. 73). Deve igualmente ser **realista e diversificada**, podendo assumir pelo menos três formas, de acordo com a proposta de García (2003): relativa aos conteúdos culturais, ao relacionamento com os outros e ao contexto social. Quanto aos conteúdos, quando propõe a aprendizagem de saberes até então desconhecidos, a apropriação de conhecimentos e de experiências que permitem desenvolver o bem-estar, as competências e a inserção crítica num determinado contexto cultural. No que diz respeito ao relacionamento, porque procura estabelecer pontes entre pessoas, dinamizando percursos que viabilizam uma participação significativa, isto é, informada, em que o sujeito tem a oportunidade de apresentar a sua opinião e esta é tida em conta na tomada de decisão, envolvendo-o (Bouma et al., 2018). Quanto ao contexto, porque constitui uma proposta para o conhecimento dos espaços e lugares em que o sujeito vive, nomeadamente lugares ou espaços de interesse formativo, lúdico, cultural, tais como serviços de saúde, de formação ou orientação laboral, facilitando a compreensão

e a circulação nos sítios ou zonas convenientes para o desenvolvimento do sujeito de acordo com a sua idade e competências (García, 2003).

A intervenção socioeducativa deve ser **sedutora** porque lhe cabe despertar a vontade de aprender. Nas palavras de Isabel Baptista: “a educação deverá ser um lugar de alegria, de fruição, mas também de inquietação e de esforço. Um esforço escolhido em função do desejo” (p. 66). Neste sentido, o mediador propõe a aprendizagem sem ocupar o centro da relação. Cabe-lhe proporcionar um encontro, que antecede o processo transmissivo, e que desperta o desejo de saber, de estar, de compreender. E é por essa razão que a intervenção socioeducativa é **participada**, uma vez que implica a interiorização de uma série de conhecimentos, normas e rituais, ou de que modo eles serão transformados numa ação partilhada, num processo contínuo e não fechado. Neste sentido, e segundo Marí (2007), os percursos e itinerários não podem estar previamente determinados. Isto é, a mediação para uma cidadania efetiva implica a capacidade para criar e reconhecer a narratividade plural, construída a partir do protagonismo ativo dos sujeitos da educação.

Compete à intervenção socioeducativa ser **rigorosa e sistemática**, uma vez que, segundo Hipólito (2009), a mediação social, cultural e educativa mobiliza o seguinte conjunto de competências:

- Conhecimentos teóricos e metodológicos sobre mediação nas suas diferentes aceções;
- Destreza para reconhecer os conteúdos culturais, lugares, indivíduos ou grupo a pôr em relação;
- Dar a conhecer os passos ou ferramentas dos processos na própria prática;
- Saber pôr em relação os conteúdos, indivíduos, coletivos e instituições. (p. 89)

Pressupõe, pelo exposto, o domínio de um saber teórico e prático, abordados na sua especificidade por diversas áreas disciplinares, que só ganham intencionalidade pedagógica, assente em estratégias, planos, ações e avaliações, quando imersas e apropriadas pela Pedagogia e pela Educação Social.

A **Ética** orienta, acompanha e questiona a intervenção e a relação pedagógica que nela decorre, nomeadamente quando sublinha e reconhece que o projeto é do outro, a vontade de aprender ou recusar a aprendizagem é do outro, a decisão é do outro (Baptista, 1998). Segundo Saéz e García (2003), o resultado final nunca está completamente nas mãos do educador, numa dupla perspetiva: porque trabalha com um sujeito que não pode ser manipulado, pois tem capacidade de decisão própria; porque esse mesmo sujeito é parte de outras redes, suportadas por lógicas económicas, políticas, judiciais, etc., que ultrapassam as possibilidades transformadoras da intervenção. Perante os obstáculos e as limitações, ao mediador/educador compete abraçar uma ética da responsabilidade, que realça as obrigações profissionais e o aperfeiçoamento da planificação e da formação (Hargreaves, 1998).

A intervenção socioeducativa encontra-se **comprometida** com os valores da paz, da justiça, da democracia, da liberdade, da solidariedade, da sustentabilidade e da cidadania como tão bem nos explica Peres (1999), na sua obra de referência «Educação intercultural - Utopia ou realidade?». E também com princípios como a tolerância, a participação social, paz e inserção laboral e o respeito pelo meio ambiente (Caride, Gradaílle & Caballo, 2015).

A intervenção socioeducativa enquanto processo de mediação intercultural é forçosamente **transformadora**, ou dirigida à mudança. De acordo com Caride (2021), num texto em que repensa Paulo Freire como pedagogo-educador social, “a pedagogia são pedagogias, da vida e para a vida” (p. 23). Uma oferta, no presente, de conteúdos vinculantes, capazes de assegurar a possibilidade de se reescreverem histórias e desenvolver novos projetos, com significados que renovam e transcendem o passado (García, 2003). Uma aquisição de bens culturais que amplie as perspetivas dos sujeitos e promova o seu desenvolvimento e autonomia (Úcar, 2016).

Identificam-se por fim alguns desafios que se colocam à intervenção socioeducativa enquanto processo de mediação intercultural. Não se trata de apresentar uma lista exhaustiva, mas escolher desafios que parecem reclamar a nossa atenção, pela

importância que assumem, e que se relacionam com o vínculo, os resultados, os obstáculos ou resistências e os valores.

- O **vínculo**, porque é primordial o estabelecimento e desenvolvimento do vínculo com a pessoa ou coletivos com quem se trabalha;
- A obtenção de **resultados**, uma vez que tudo pode correr bem e não surgir a mudança, apesar do vínculo (pelo menos no imediato);
- A existência ou aparecimento de **obstáculos ou resistências** no contexto onde ocorre o processo, como por exemplo promover-se a participação de grupos minoritários que é rejeitada pelas estruturas dominantes;
- A identificação e apropriação de **valores**, evitando confundir princípios e fins na intervenção, como por exemplo o conceito de empreendedorismo social, que pode desembocar num resultado de pendor individualista, quando se apropria da autonomia reconfigurando-a erradamente com a não dependência de terceiros, sejam pessoas, grupos ou entidades.

O papel do mediador é propor um trajeto ou deslocação que facilite uma expansão da perspectiva, de que resulte a compreensão “de que o mundo pode ser diferente, a um nível elementar, das nossas mais básicas assunções acerca dele” (Cairns, 2002, p. 67). Para concluir, recorro uma vez mais às palavras do texto de apresentação do Congresso, pela clareza e pertinência com que afirmam que o interventor social “deverá potenciar ânimo e vontade de querer ser, fazer, recorrendo à construção de pontes de sentido entre o ontem, o hoje e o amanhã; entre o ‘eu’ e o “outro”, entre nós e os outros, entre a identidade e a alteridade, através de uma mediação socioeducativa que, neste sentido, é sempre intercultural, interpessoal, intrapessoal e intergrupar”. Nada mais do que a educação como cidadania. Não é este um sentido primordial, intrínseco e nuclear da Pedagogia Social, da mediação intercultural e da intervenção socioeducativa?

REFERÊNCIAS

- Baptista, I. (1998). *Ética e Educação. Estatuto Ético da relação educativa*. Universidade Portucalense.
- Bouma, H., López, M., Knorth, E. & Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse & Neglect, 79*, 279-292. DOI: 10.1016/j.chiabu.2018.02.016.

- Cairns, K. (2002). *Attachment, trauma and resilience: therapeutic caring for children*. BAAF.
- Caride, J. (2016). La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social. In R. Vieira et al. (Org.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 13-26). Edições Afrontamento.
- Caride, J. A. (2021). Repensando a Paulo freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 21-36. DOI: 10.15366.tp2021.38.003.
- Caride, J., Gradaílle, R., & Caballo, M. (2015). De la Pedagogía Social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, v. 37 (148), pp. 4-11.
- Gabilondo, A. (2015). *Puntos suspensivos*. Círculo de Tiza.
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Guzmán, M. V., (2009). Aportaciones innovadoras de la pedagogía Social. In M. L. Sarrate & M. A. Hernando (Coords.), *Intervención en Pedagogía Social* (pp. 15-36). Narcea/UNED.
- Hipólito, N. (2009). Funciones y competencias de los educadores y las educadoras sociales. In R. Marí (Coord.), *Ciudadanía y Educación Social - Contextos y espacios profesionales* (pp. 73-94). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marí, R. (2007). *Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Editorial Gedisa.
- Peres, A. (1999). *Educação intercultural Utopia ou realidade?* Profedições.
- Sáez, J. & García, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, n. 10, segunda época, 195-219.
- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 34, pp. 97-109.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones Socioeducativas. La Acción de los profesionales*. Editorial UOC.

Parte III

Comunicações Livres: *Teoria e Prática em Comunidades (“Reais” ou “Imaginadas”)*

MIGRACIÓN E INTEGRACIÓN EN ESPAÑA: FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCIÓN DE LA INMIGRACIÓN

Elisabet Moles-López¹, Rubén Jorge Burgos-Jiménez¹, Fanny T. Añaños¹

¹ *Universidad de Granada*

RESUMEN

Las migraciones suponen un proceso complejo y expuesto a diferentes vulnerabilidades que pueden provocar percepciones negativas en los lugares de acogida, basados en estereotipos discriminatorios ante el miedo a lo desconocido entre otras cuestiones. Esta construcción social genera procesos de exclusión a través de inadecuadas relaciones de poder, sociales y culturales hacia la población inmigrante, especialmente de la que proviene de distintas tradiciones socioculturales. Siendo una problemática socioeducativa de gran relevancia actual que dificulta la convivencia e integración social de las personas migrantes, lo que limita su calidad de vida y requiere un adecuado análisis para su posterior intervención. El presente trabajo tiene como objetivo principal de investigación analizar los factores que influyen en la percepción de la inmigración en España. Se parte de un diseño metodológico de carácter cuantitativo a través de un enfoque descriptivo y interpretativo, mediante una explotación de los datos demoscópicos recogidos por el CIS (2017) en la encuesta de Actitudes hacia la Inmigración. Los resultados destacan que los elementos culturales, laborales y económicos son claves en la construcción de la percepción negativa sobre la inmigración de la población encuestada. Las variables con mayor significación en el análisis de los resultados de la regresión logística fueron las relacionadas con el tema económico-laboral. De los resultados de la regresión logística fueron las relacionadas con el tema laboral. Dichas variables se encontraban relacionadas con las preferencias de contratación, la contribución de los inmigrantes o el tipo de trabajos que suelen realizar. Revelando la imagen de “condiciones de pobreza” que tiene la población encuestada sobre los inmigrantes y condicionando su convivencia y adaptación social.

PALABRAS CLAVE

Migración; Integración Social; Construcción social; Situación laboral; Situación económica

INTRODUCCIÓN

En el actual panorama en el que la cultura del mundo moderno/colonial está en crisis y cambios sociales que condicionan su orden y estabilidad, la sociedad reconstruye sus normas, valores y actitudes socioculturales de acuerdo a una estructura social marcada por relaciones de poder, estatus y jerarquía de clases, delimitando, en este caso, la imagen del migrante, la cual aparece constituida por inseguridades, odios, temores y frustraciones (Germaná, 2005; Portes, 2009).

La construcción social de la figura del migrante, es decir, la imagen que se crea en torno al migrante, hace que la sociedad actúe en consecuencia. A la hora de hablar de

migrantes, es necesario hacer una diferenciación entre los países ricos, en los que se define la imagen del migrante alrededor de jerarquías de naturaleza étnico/racial. Las relaciones de poder, las relaciones sociales y culturales con los inmigrantes que provienen de distintas tradiciones culturales hacen que éstos sean vistos como distintos físicamente y excluidos de algunos contextos (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 1997; Bonilla, 2007). Por tanto, la migración supone un proceso complejo y multidimensional relacionado con el cambio y orden social de un contexto delimitado, condicionado la clase social a la que se pertenece, las motivaciones de su desplazamiento y la duración (Portes, 2009; Ruiz de Lobera, 2004).

Los inmigrantes cuyos movimientos están marcados con motivaciones laborales o económicas suelen ser considerados como pobres y ligados a la falta de recursos o la situación de su país de origen, estando expuestas a una mayor estigmatización, rechazo y exclusión social (Martínez y Martínez, 2018). Asimismo, se deben considerar las migraciones forzadas o ambientales, siendo personas que se ven obligadas desplazarse para poder sobrevivir, buscar asilo u oportunidades debido a conflictos o dificultades en su contexto de origen (Martínez y Martínez, 2018). En estos tipos de casos, se concibe una construcción social de migrante necesitado económicamente, relacionándose con precariedad laboral y con la aceptación de empleos con malas condiciones laborales y bajos salarios debido a sus necesidades. Por tanto, este tipo de migrantes adquieren una imagen de creador de problemas sociales (Germaná, 2005), vinculada a actividades delictivas como robos, el narcotráfico, etc. Estas concepciones dejan ignorar el resto de elementos que conforman el fenómeno de la migración, tales como la política, la diversidad cultural o idiomática (Ruíz de Lobera, 2004).

Debido a ello, las personas migrantes experimentan dificultades para integrarse en la sociedad de destino y siendo siempre vinculados al lugar del que partieron. A pesar de ello, actualmente se observa diferentes propuestas y respuestas adaptativas, consiguiendo regular, proteger y reconocer en el sistema y políticas del Estado (Marco, 2017) y a través de iniciativas de intervención socioeducativa y pedagogía social que fomenten la reflexión sobre los Derechos Humanos y desarrollen la ciudadanía (Añaños et al., 2022). A través de ello, se consigue conformar una imagen real y adecuada de las personas migrantes en la sociedad, a pesar de seguir existiendo dificultades para conseguir una vida íntegra y sin dificultades socioeconómicas o culturales.

Ante estas dificultades, la población inmigrante se ve obligada a desarrollar estrategias y habilidades para sobrevivir ante las adversidades y retos de determinados contextos, marcando, aún más, las dificultades en las relaciones y convivencia con la población autóctona y generando enfrentamientos y conflictos (Portes, 2009).

Por otra parte, cuando se habla de integración se hace referencia, de acuerdo con Ruíz de Lobera (2004) a un proceso de cohesión y adaptación de la población inmigrante, aunque también refiere a la aceptación, valoración e interés de la población receptora hacia estos nuevos grupos poblacionales.

Concretamente, en el contexto español, el Estado se caracteriza por un alto nivel de descentralización política-administrativa que resulta en la división en 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades autónomas, cada cual con su propia realidad social, económica, política y cultural, y cada una también con una diferente situación con respecto a la inmigración.

En lo que respecta a la situación jurídica en España en materia de inmigración, recae en manos del Estado la competencia exclusiva sobre asuntos de nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo, de acuerdo con Godenau, Rinken, Lizarrondo y Moreno (2014) y con el Artículo 149.1.2 CE de la Constitución Española (1978). De tal manera, las políticas sociales más importantes en materia de migración son reguladas por la normativa vigente. Sin embargo, debido a esa situación de descentralización que comentábamos, cada Comunidad Autónoma tiene un alto grado de responsabilidad en cuanto a la toma de decisiones de integración de los colectivos migrantes, siendo necesario a la hora de analizar la integración conocer el contexto propio y regional para no caer en generalizaciones erróneas (Ley Orgánica 4/2000).

Por tanto, las actitudes hacia la inmigración se construyen en el imaginario colectivo de una manera compleja y progresiva, creando distintos tipos de actitudes que a veces pueden desembocar en racismo o percepción negativa de los inmigrantes (Portes, 2009; Ruiz de Lobera, 2004). Asimismo, según Cea (2015), se debe tener en cuenta el papel de los medios de comunicación en cuanto a la inmigración, ya que la actitudes e ideas de la sociedad hacia la migración está relacionado con los índices de audiencia y referencias en los principales medios de comunicación. De modo que parece existir una relación directa entre la opinión emitida por los medios con la percepción y las actitudes sociales hacia la migración, reafirmando, de nuevo, la importancia de la Pedagogía Social y la

intervención socioeducativa como respuesta de reeducación y garantía hacia la protección de los derechos humanos de la población migrante (Añaños et al., 2022). Con todo, el presente trabajo tiene como objetivo principal de investigación analizar los factores que influyen en la percepción de la inmigración en España afín de realizar propuestas socioeducativas de mejora.

METODO

Se parte de un diseño metodológico de carácter cuantitativo a través de un enfoque descriptivo y interpretativo, mediante una explotación de los datos demoscópicos recogidos por el CIS (2017) en la encuesta de Actitudes hacia la Inmigración. Se parte de una muestra de 2477 sujetos encuestados para un nivel de confianza del 95.5%.

Población y muestra

En cuanto a las características de la muestra, la edad se encontraba comprendida entre los 37 y los 55 años (36.6%), cuya edad media era 49.4 años. El 54.2% eran casado/a y el 94.6% católicos, un 68.2% creyentes, un 39.5% poco practicantes. En cuanto al país de nacimiento la mayor parte de los encuestados nacieron en España (95.2%); en cambio, los países con mayor porcentaje de la población encuestada nacida en otros países resultaron ser de Ecuador (15.5%) y Colombia (12.9%). Por otra parte, un 10% de los encuestados posee la nacionalidad española desde que nacieron, siendo la media del tiempo desde el que poseen la nacionalidad 3 años (con una desviación típica de 3.3 puntos).

Con respecto a los datos socio-económicos y socio-laborales de los/as encuestados/as, un 38.4% de los/as encuestados/as vivían en hogares con ingresos iguales o superiores a 2401€, el 39.2% trabajaba (frente a un 22% que se encontraba parado/a) y con una posibilidad retrospectiva de no encontrarse en paro en los próximos 5 años (57%); además, el 52.3% de la población encuestada se consideraba de clase media.

Tabla 1. Características de la muestra

Variables	Categorías de la variable	Porcentaje
Sexo	Mujer	51.8%
	Hombre	48.2%
Edad	De 18 a 36 años	27.5%
	De 37 a 55 años	36.6%
	De 56 a 74 años	26%
	Edad media	49.4
	Desviación estándar	17.7
Estado Civil	Casado/a	54.2%
	Soltero/a	30.4%
Ingresos en el hogar	De 600 a 1.200 euros	26.9%
	De 1.201 a 2.400 euros	25.7%
	De 2.401 ó más	38.4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Actitudes hacia la Inmigración, CIS (2017).

Análisis de la información

Para el análisis de los datos se realizó un análisis multivariante consistente en la creación de un modelo logístico a través de una regresión logística binomial, tomando como variable dependiente P23 sobre la percepción de la inmigración (previamente recodificada en 2 categorías: 1-Positiva y 0-Negativa).

Para la realización del análisis multivariante a través de un modelo logístico mediante una regresión logística binomial, se tomó como variable dependiente P23 sobre la percepción de la inmigración (previamente recodificada en 2 categorías: 1.- Positiva y 2.- Negativa) y como variables dependientes se tomaron las siguientes:

- Los criterios más relevantes para que una persona pueda vivir en España según los encuestados: P501, P503, P504, P507 y P508;
- Los derechos que, según la muestra, deben tener los migrantes regulares: P1301, P1302, P1303, P1304 y P1305;

- El grado de acuerdo con ciertas situaciones en el ámbito educativo: P1501, P1502, P1503 y P1504;
- La aportación (enriquecimiento/no enriquecimiento) de la cultura española con la inmigración: P20;
- El grado de acuerdo con ciertas situaciones producidas en el ámbito laboral en relación con los inmigrantes: P2103, P2104 y P2105; P2101_Rec y P2102_Rec (las categorías de estas 2 variables fueron invertidas para que su escala dejase de ser inversa y, con ello, facilitar la interpretación de los resultados);
- Aceptación o rechazo de una serie de situaciones culturales y políticas que involucran a la población inmigrante: P2202, P2203 y P2204; P2201_Rec (las categorías de estas variables fueron invertidas para que su escala dejase de ser inversa y, con ello, facilitar la interpretación de los resultados);
- Aceptación/Rechazo de ciertos contextos que pondrían en relación entre los sujetos encuestados y población inmigrante: P2401_Rec, P2402_Rec, P2403_Rec, P2404_Rec, P2405_Rec, P2406_Rec, P2407_Rec y p2408_Rec (las categorías de estas variables fueron invertidas para que su escala dejase de ser inversa y, con ello, facilitar la interpretación de los resultados).

RESULTADOS

En el modelo de regresión logística (Tabla 2) realizado por bloque de variables para comprobar qué factor es el que más influye en la percepción (positiva o negativa) de la inmigración por parte de la población española, obtuvimos un R bastante significativo con un valor de 0.205 (el R oscila entre 0 y 1) y un grado de verosimilitud de 2300.104^a lo que nos indica que el modelo elaborado es bastante bueno en su ajuste.

Tabla 2. Modelo de regresión logística por bloques de variables

Escalón	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	2.300.104	0.153	0.205

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Actitudes hacia la Inmigración, CIS (2017).

Se observa que el bloque de variables (Tabla 3) correspondiente al factor cultural (p-valor=.000) y el factor trabajo (p-valor=.000) eran significativos al 99%, lo que mostraba una fuerte relación entre ellos y la percepción de la inmigración. Sin embargo, el factor político y el de educación no eran significativos.

Tabla 3. Regresión logística binomial desglosado bloques de variables

Variab	B	Sig.
Político	-.011	.503
Cultural	.239	.000***
Educación	-.005	.121
Trabajo	-.080	.000***
Constante	-2.135	.000***

* Significativo al 90% **Significativo al 95% ***Significativo al 99%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Actitudes hacia la Inmigración, CIS (2017).

La Tabla 4, recoge otro modelo de regresión logística elaborado, esta vez no se realizó por bloques, sino por variables correspondientes a los bloques anteriormente estructurados. En este modelo de regresión logística se obtuvo un R mucho más significativo con un valor de 0.608 (el R oscila entre 0 y 1).

Tabla 4. Modelo de regresión logística por variables contenidas en los bloques

Escalón	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	1464.779	0.454	0.608

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Actitudes hacia la Inmigración, CIS (2017).

En la Tabla 5, podemos ver reflejadas las variables significativas tanto al 99% como al 95%. Se observa que aunque en el modelo por bloques el factor político y de la educación no era significativo, si se analizan las variables que lo conforman por separado, éstas si son significativas. Esto puede deberse a que interfieren variables

entre sí, éstas pueden perder su significatividad, aunque por sí solas si sean significativas.

Tabla 5. Regresión logística por variables contenidas en los bloques

VARIABLES EN LA ECUACIÓN	B	Sig.
Político		
Derecho de traer a su familia (inmigrantes instalados en España de manera estable y regular)	.099	.013**
Derecho de votar en las elecciones municipales (inmigrantes instalados en España de manera estable y regular)	.124	.043**
Expulsión del país de inmigrantes que cometan algún delito	-.132	.003***
Cultural		
Protestas en contra de la construcción de una mezquita en el barrio del/la encuestado/a	-.117	.007**
Contribución al enriquecimiento de la cultura española realizada por los inmigrantes	.395	.000***
Vivir en el mismo barrio en el que viven muchos inmigrantes (acepta o rechaza)	-.515	.000***
Vivir en el mismo bloque en el que viven inmigrantes (acepta o rechaza)	.143	.008**
Que su hijo/a se case con una persona inmigrante (acepta o rechaza)	.218	.000***
Alquilar un piso a inmigrantes (acepta o rechaza)	-.482	.000***
Educación		
La presencia de hijos/as de inmigrantes en las escuelas es enriquecedor para el conjunto de los alumnos	.307	.000***
La calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos hijos/as de inmigrantes	-.088	.025**
Los españoles deberían tener preferencia a la hora de elegir el colegio de sus hijos/as	-.183	.000***
Aunque tengan los mismos ingresos se les da más ayudas escolares a los inmigrantes que a los Españoles	-.117	.000***

Que el inmigrante tenga un buen nivel educativo (muy/nada importante)	-.014	.014**
Laboral/Trabajo		
Los inmigrantes desempeña trabajos que los españoles no quieren hacer	-.226	.000***
Los inmigrantes hacen una importante contribución al desarrollo económico de España	-.188	.000***
Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles	-.468	.000***
Preferencia por contratar a un español que a un inmigrante	.311	.000***
Que un inmigrante sea su jefe en el trabajo (acepta o rechaza)	.144	.05**

* Significativo al 90% **Significativo al 95% ***Significativo al 99%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Actitudes hacia la Inmigración, CIS (2017).

Centrándose en el factor trabajo, vemos que la gran mayoría de las variables que lo integran son significativas al 99%, exceptuando la variable “Que un inmigrante sea tu jefe en el trabajo” que solo lo es al 95%.

En lo referente a las variables: “Los inmigrantes desempeñan trabajos que los españoles no quieren hacer”, “Los inmigrantes hacen una importante contribución al desarrollo económico de España”, “Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles”, tenían una relación negativa con la percepción de la inmigración de la población española. Esto indica que cuanto más de acuerdo se estaba con estas afirmaciones, más negativa era la percepción de la inmigración por parte de los individuos.

Sin embargo, las variables “Preferencia por contratar a un español antes que a un inmigrante” y “Que un inmigrante sea su jefe en el trabajo” al contrario que las otras anteriormente mencionadas, tenían una relación positiva con la percepción de la inmigración de la población española. Lo que refiere, por un lado, que cuanto menos de acuerdo se estaba con la preferencia por contratar a un español antes que a un inmigrante, y más positiva era la percepción de la inmigración por parte de los individuos. Y por otro, que cuanto más se aceptaba que un inmigrante fuese su jefe en el trabajo, más positiva dicha percepción.

DISCUSIÓN

A través de los resultados obtenidos se muestra que los elementos culturales y laborales son claves en la construcción de la percepción sobre la inmigración de la población encuestada. En este sentido, las variables que tuvieron una mayor significación en el análisis de los resultados de la regresión logística fueron las relacionadas con el tema laboral (la mayoría con una significación al 99%); dichas variables se encontraban relacionadas con las preferencias de contratación, la contribución de los inmigrantes o el tipo de trabajos que suelen realizar, por ejemplo, revelando la imagen de “condiciones de pobreza” que tiene la población encuestada sobre los inmigrantes.

De esta manera, puede corroborarse la idea propuesta por Germaná (2005) según la cual la inmigración tiende a estar vinculada a las motivaciones económicas, en el imaginario colectivo, a la de personas que cambian de país para poder escapar de una situación de pobreza, capaz de aceptar cualquier tipo de trabajo por su necesidad. Sin embargo, se ignoran el resto de factores políticos, personales, religiosos o educativos que conforman el fenómeno de la migración, lo que dificulta el interés por la diversidad cultural y limita la integración real de esta población (Martínez y Martínez, 2018; Ruíz de Lobera, 2004), llegando incluso a rechazar la construcción de lugares religiosos ajenos a su propia cultura o a priorizar la elección de los centros educativos por encima de la población migrante.

Para ello, desde la intervención socioeducativa se debe fomentar estrategias profesionales para la convivencia, respeto y cultura de paz de la sociedad hacia esta población, facilitando la vulnerabilidad que supone el proceso de adaptación a un nuevo contexto social, histórico y/o cultural (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 1997; Añaños et al., 2022; Bonilla, 2007). Para ello, Añaños et al. (2022) proponen la implementación de una cultura de educación escolar, familiar y social que promueva la protección de los derechos humanos y fomente el ejercicio de la ciudadanía, respeto y tolerancia con los seres humanos. Gracias a ello se pretende conseguir la integración de acciones socioeducativas transformadoras que permitan adquirir valores, habilidades y conocimientos que construyan una imagen social adecuada sobre la población migrante y facilite la resolución de conflictos y convivencia. En relación a ello, Pastrana y Gehring (2019) resaltan la actual crisis migratoria que está sufriendo Sudamérica, especialmente Venezuela, donde se necesita realizar

desplazamientos de carácter forzado, político o incluso armado para buscar mejoras en su calidad de vida. Ante ello, la reincorporación laboral resulta una necesidad principal, así como reconocer su cualificación y experiencia en su país de origen. Además de estas cuestiones, resulta necesario establecer una convivencia adecuada y ciudadana que reconozca la diversidad cultural y facilita la adaptación integral de la persona, mejorando así su calidad de vida.

CONCLUSIONES

A través del presente trabajo, se pueden establecer importantes conclusiones referidas a la integración de los migrantes a través de la actividad laboral, un elemento que marca la construcción social de la migración asociada a precariedad, condiciones inhumanas o, incluso, actividades delictivas, lo que dificulta la igualdad de oportunidades en el proceso de reincorporación laboral.

Por otro lado, la sociedad no valora ni reconoce adecuadamente la diversidad cultural y religiosa de la población migrante, limitando las expresiones, manifestaciones e ideales que marcan la identidad psicosocial de la persona, así como el acceso igualitario al sistema educativo.

Todo ello conlleva unos riesgos en la calidad de vida de las personas migrantes, siendo, normalmente, condiciones de inestabilidad y vulnerabilidad, además de los prejuicios y estigmas sociales que esto provoca.

Como respuesta a ello se establece la Pedagogía Social y la intervención socioeducativa, especialmente mediante la educación para la paz y ciudadanía que reconozca y promueva la protección de los derechos humanos, además de desarrollar valores de igualdad y respeto. Asimismo, resulta de gran importancia fomentar el interés de la sociedad por conocer y valorar la cultura de los distintos grupos que comparten y conviven en un contexto determinado, elemento fundamental para la cohesión y unión comunitaria. Asimismo, resulta importante las competencias y habilidades para la resolución de conflictos que facilite una adecuada convivencia. Por tanto, se reconoce el valor de los profesionales socioeducativos para implementar este tipo de estrategias y generar procesos de sensibilización, formación y concienciación para la integración de la población migrante, de modo que se consiga una sociedad cívica que permita ofrecer igualdad de oportunidades y mejores condiciones de vida a las personas migrantes.

BIBLIOGRAFIA

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (1997). *La situación de los refugiados en el mundo: un programa humanitario*. Icaria Editorial.
- Añaños, F., García-Vita, M., y Añaños, K. (2022). La intervención socioeducativa con poblaciones migrantes vulnerables: Una cuestión de derechos humanos. *Revista TransMigrARTS*, (1), 40-49.
- Bonilla, A. (2007). Ética, mundo de la vida, migración. En Salas. (Coord.), *Sociedad y Mundo de la Vida a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutico actual* (pp. 27-58). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cea, M., (2015). Los efectos de la crisis económica en la molduración y evolución de la opinión pública española ante la inmigración. *Migraciones*, (37), 29-52
- Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS (2017). *Encuesta de actitudes hacia la inmigración (X)*. https://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14367
- Constitución Española. (1978). Publicada en BOE de 29 de diciembre de 1978.
- Germaná. C. (2005). La migración internacional en el actual periodo de Globalización del sistema mundo-moderno/colonial. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, (13), 19-32.
- Godenau, D., Rinken, S., Martínez, A. y Moreno, G. (2014). La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional. *Migraciones*, (13), 219-284.
- Jefatura del Estado Español. (2000, 12 de enero). Ley Orgánica 4/2000. *Sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. Boletín Oficial del Estado n.º 10, 1-50. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-544-consolidado.pdf>
- Marco, E. (2017). Dispositivo de control y reproducción de desigualdades en la intervención con jóvenes migrantes. *Revista de Asociación de Sociología de la Educación*, 10 (1), 50-63. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9268>
- Martínez, M., y Martínez, J. (2018). Procesos migratorios e intervención psicosocial. *Papeles del psicólogo*, 39(2), 96-103.
- Pastrana, E., y Gehring, H. (2019). *La crisis venezolana: impactos y desafíos*. Fundación Konrad Adenauer.
- Portes, A. (2009). Migración y cambio social: algunas reflexiones conceptuales. *Revista Española de Sociología*, (12), 9-37.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). Inmigración, diversidad, integración exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Revista de estudios de juventud*, (66), 11-21.

ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN DE LAS MUJERES MIGRANTES QUE CRUZAN LA FRONTERA SUR DE ANDALUCÍA. DESAFÍOS Y APORTACIONES PARA UNA GOBERNANZA DEMOCRÁTICA

Rocío Cárdenas-Rodríguez¹, Teresa Terrón-Caro², Fabiola Ortega-de-Mora³

¹ Dpto. de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)

² Dpto. de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)

³ Dpto. de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)



Comunicación enmarcada en el Proyecto FEDER “Procesos migratorios femeninos internacionales en Andalucía. Desafíos y aportaciones para una gobernanza democrática” (UPO-1380907 - Convocatoria de Ayudas a Proyectos de I+D+i en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014 – 2020).



Esta investigación ha sido financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, de la Junta de Andalucía, en marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020. Objetivo específico 1.2.3. «Fomento y generación de conocimiento frontera y de conocimiento orientado a los retos de la sociedad, desarrollo de tecnologías emergentes») en marco del proyecto de investigación de referencia (UPO-1380907). Porcentaje de cofinanciación FEDER 80%.

RESUMEN

La migración en España procedente de África representa un factor socioeconómico importante siendo uno de los colectivos de migrantes más numeroso, tal y como indican los datos del Instituto Nacional de Estadística (2021). A su vez, Andalucía es una de las comunidades españolas con mayor número de población extranjera (707.125), detrás de Cataluña (1.245.038), Comunidad de Madrid (950.368) y la Comunidad Valenciana (743.597), siendo la frontera de Marruecos con España uno de los pasos fronterizos más relevantes para la política Europea, ya que Marruecos se convierte en país de entrada a la Unión Europea. En este contexto, comienza a observarse desde hace una década cómo va cambiando el papel de las mujeres en las migraciones siendo protagonistas de su propio proyecto migratorio.

El presente trabajo que presentamos recoge los resultados preliminares del proyecto de investigación “Procesos migratorios femeninos internacionales en Andalucía. Desafíos y aportaciones para una gobernanza democrática”, donde establecemos el género como categoría analítica para el análisis de las experiencias migratorias de mujeres que han llegado a España por la frontera norte de Marruecos, y desde una metodología feminista. La finalidad del estudio es establecer propuestas que mejoren la gobernanza y la intervención de profesionales que trabajan por la integración social de las mujeres migrantes en Andalucía.

PALABRAS CLAVES

Migraciones; Género; Integración; Gobernanza

INTRODUCCIÓN

El estudio de las migraciones en las últimas décadas muestra características distintas que requieren un estudio diferenciador, como es el de la feminización de las migraciones. Dicha realidad, si no la analizamos desde la perspectiva de género, estaremos invisibilizando a las mujeres migrantes, no tanto por los análisis cuantitativos de los datos desagregados por sexo, sino por las dimensiones y el significado del proceso migratorio para las mujeres. Hoy en día, en Europa, la migración femenina ha aumentado significativamente, llegando a representar más del 50% de las inmigraciones que se realizan hacia dicho territorio. Además, muchas de ellas desarrollan este proceso de manera autónoma, convirtiéndose en las principales proveedoras del hogar. Sin embargo, sigue existiendo una gran invisibilización de las mujeres migrantes.

Por todo ello, el género debe contemplarse como categoría analítica, pues recorre estructuralmente las decisiones, trayectorias y consecuencias de la migración (Pizarro, 2003). En este sentido, las experiencias de las mujeres en los movimientos migratorios están siendo muy diferentes a las protagonizadas por los hombres, desde los factores que conducen a la migración, pasando por el liderazgo que ejercen dentro de las redes migratorias, hasta el papel que desempeñan en los países de origen y de llegada. Tal y como pone de manifiesto Ciurlo (2015), los procesos migratorios femeninos “tienen una identidad propia, con causas y consecuencias diferentes, al jugar la mujer un rol económico y social diferente al del hombre, tanto en la esfera productiva como en la reproductiva, y a la vez en la sociedad de origen y en la de destino” (citado en Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Monreal Gimeno, 2018, p. 57). El género como categoría de análisis ha sido capaz de poner en tela de juicio el conocimiento acumulado a lo largo de la historia como resultado de investigaciones androcentristas, ya que el género permite distinguir, no solo las connotaciones de feminidad y masculinidad adheridas a emociones, roles y comportamientos de hombres y mujeres, sino que, críticamente, distingue los factores y procesos que estructuran oportunidades y derechos en función del sexo (Cueva y Terrón, 2014).

El fenómeno migratorio de las mujeres hacia España ha sido y es una realidad. En las dos últimas décadas hemos sido testigo de una mayor participación de las mujeres en los procesos migratorios, así como un avance en la producción de estudios de esta realidad con perspectiva de género. Según Sorensen y Vammen (2016) al producirse la

feminización de la migración, comienzan a surgir nuevas cuestiones sociales, donde el género adquiere un papel fundamental pues éste establece y condiciona las oportunidades que puede tener una persona en el mercado laboral. Según el Observatorio Permanente de la Inmigración (2018) las mujeres migrantes procedentes de Marruecos, con algún tipo de permiso de residencia, representan el segundo grupo de mujeres migrantes más importante en España. En este punto debemos tener en cuenta que muchas de las mujeres migrantes procedentes de Marruecos no se contemplan en las estadísticas oficiales ya que ingresan en España sin documentación. Por otro lado, Andalucía es la cuarta Comunidad Autónoma con mayor número de personas extranjeras, después de Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana. Concretamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, las mujeres migrantes representan un 49'33% del total de población extranjera empadronada concentrándose, mayormente, en un intervalo de edad entre 16 y 44 años; siendo las personas procedentes de Marruecos el grupo más numeroso, representando un 22'21% del total (Observatorio Permanente Andaluz de la Migraciones, 2019), por lo que su estudio es crucial para formular políticas en Andalucía que fomenten la integración social de este colectivo.

Asimismo, Marruecos tiene un papel importante en la configuración de los movimientos migratorios hacia la Unión Europea, por la proximidad geográfica, acuerdos laborales, el desempleo en gran parte de África del Norte, la diferencia de ingresos entre países de origen y destino, la violencia y conflictos, entre otros factores, lo que explica que en 2019, unos 6 millones aproximadamente de personas nativas de África del Norte vivieran fuera de su lugar de origen (OIM, Informe sobre las Migraciones en el Mundo, 2020).

En este sentido, Marruecos siempre se ha caracterizado por ser un país de emigración, aunque actualmente se está convirtiendo en un país de destino y tránsito de personas de otras regiones de África, parte de ellas son refugiadas, que pasan en Marruecos largos períodos de tiempo esperando para cruzar a Europa (OIM, Informe sobre las Migraciones en el Mundo, 2020). Si bien, debemos tener presente que una de las principales características de los procesos migratorios es precisamente el dinamismo que presentan, entre otros aspectos, en relación con las geográficas: países de emigración pueden pasar a países de inmigración, de tránsito y viceversa; en función de

los nuevos desarrollos que se producen o de los cambios en las estrategias de emigración, de las nuevas políticas de respuestas, etc., lo que justifica la necesidad de repensar los procesos migratorios femeninos atendiendo a las nuevas dinámicas migratorias surgidas en los últimos años.

Partiendo de estas premisas, el presente proyecto tiene como finalidad analizar las experiencias migratorias de mujeres que han llegado a España por la frontera norte de Marruecos, el tipo de motivaciones, objetivos, y estrategias que implementan y lo que para ellas significa en términos de la representación de sí mismas y de su capacidad de decisión como actoras que gestan su destino, así como el proceso de integración sociolaboral que han experimentado en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para conseguirlo se emplea un enfoque holístico e interseccional que tenga en cuenta las dimensiones (social, económica y de gobernanza) que intervienen en los movimientos migratorios incluyendo la perspectiva de género y de cultura de paz como ejes angulares de la acción.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para establecer el análisis de las experiencias migratorias de las mujeres que cruzan a España por la frontera entre Marruecos y Andalucía consideramos establecer una serie de objetivos que respondieran a la finalidad del estudio. Estos objetivos son los siguientes:

- Diagnosticar los mecanismos y procesos migratorios femeninos internacionales de las mujeres migrantes que cruzan a España por la frontera con Marruecos, desde la perspectiva de género y desde un enfoque interseccional. Con este objetivo pretendemos identificar las dificultades que tienen las mujeres en el proceso migratorio y sus experiencias vitales, conocer sus expectativas y los cambios que han sufrido como consecuencia de ese proceso migratorio, así como los riesgos asumidos y las estrategias que han utilizado ante situaciones de máxima vulnerabilidad
- Analizar las dinámicas y prácticas de integración destinadas a trabajar con migración femenina en Andalucía y cómo estas influyen en la cohesión y en la transformación social, así como en su integración socioeconómica y en la generación de redes sociales. A raíz de este objetivo nos proponemos conocer

las experiencias migratorias de las mujeres, identificar las estrategias que utilizan para favorecer su participación social en el contexto inmediato, qué barreras se encuentran, qué redes y grupos de apoyo utilizan en las sociedades de llegada, así como articulan su integración laboral en el contexto de “crisis de cuidados” imperante en la sociedad de llegada.

- Contribuir a mejorar el sistema de gobernanza en Andalucía desde una perspectiva de género y un enfoque de cooperación al desarrollo y cultura de paz. A través de este objetivo buscamos identificar estrategias de gobernanza y modelos de gestión de la diversidad cultural en materia de inmigración con perspectiva de género en Andalucía, así como proponer recomendaciones políticas y estrategias de gobernanza en concordancia a los ODS y desde una perspectiva de género, cultura de paz y codesarrollo en Andalucía.

Para alcanzar estos objetivos de investigación planteamos una metodología con un enfoque cualitativo y desde una perspectiva de género y cultura de paz. Introducir la perspectiva de género en la investigación hace referencia a integrar las variables sexo y género en el proceso científico, así como desvelar las relaciones de poder implícitas en las relaciones de género, visibilizando y poniendo en valor todo aquello relacionado con lo “femenino”, rompiendo con la hegemonía de lo “masculino”, por lo que la investigación que estamos desarrollando busca dar soluciones que incidan en transformar la realidad de las mujeres migrantes para hacerla más equitativa e igualitaria.

Las técnicas que, desde nuestro punto de vista, son las más indicadas para esta tarea son: el análisis de contenido de informes oficiales, normativas, planes estatales, etc.; la realización de entrevistas semiestructurada a mujeres migrantes y profesionales; el Grupo Focal con mujeres migrantes; y el Panel Delphi con investigadores/as y académicos/as expertos/as en la materia.

A la hora de diseñar cada instrumento de recogida de la información de las técnicas hemos tenido en cuenta distintas cuestiones como: traducción de los instrumentos al idioma del contexto y al idioma que conozcan las personas participantes en el estudio; variables culturales para asegurarnos que los instrumentos son comprensibles para las personas a las que va dirigida; y elementos religiosos o susceptibles de causar un

malestar en las personas participantes. Por otro lado, el diseño de los instrumentos de recogida de la información ha seguido las directrices del Manual de Principios Éticos que se redactará para este estudio, donde se establece cómo se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos, se asegura el bienestar de las personas participante con especial atención a aquellas personas vulnerables, y se determina cómo se protegen los datos. Todos los instrumentos elaborados han tenido el visto bueno del Comité Ético de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide.

Con relación a la muestra, consideramos cuatro tipos de personas que participa en el estudio:

- a) Mujeres migrantes (Entrevistas en profundidad semiestructuradas): en relación con la entrevista se ha conformado una muestra intencional de 22 mujeres migrantes en el contexto andaluz, dependiendo de la saturación del discurso.
- b) Informantes claves (Entrevistas en profundidad semiestructuradas): participan 16 profesionales, como trabajadores/as sociales, agentes de igualdad, técnicos/as de la administración pública, sociedad civil que desarrollan su trabajo en la frontera Sur.
- c) Mujeres migrantes (Grupo Focal): En el Grupo Focal participan una muestra entre 6 y 8 mujeres con los criterios indicados con anterioridad y a través de las mismas entidades.
- d) Expertos/as en el campo de la integración con mujeres inmigrantes (Panel Delphi): participan 15 expertos y expertas en el ámbito de las migraciones y género tanto a nivel regional, como Andalucía, como a nivel nacional, que comprenda España y Marruecos, se implementa a través de tres rondas.

En la actualidad, el proceso metodológico se encuentra en fase de implementación, aplicando instrumentos y recogiendo información para su posterior análisis, en concreto estamos aplicando las entrevistas en profundidad a mujeres migrantes, entrevistas en profundidad a informantes claves, y la segunda ronda del Panel Delphi, el resto de los instrumentos se seguirán implementando a lo largo del año 2023, por lo que vamos a presentar los resultados preliminares que nos hemos encontrado hasta el momento.

RESULTADOS

Según el Consejo Económico y Social de España (2019) las mujeres migrantes vienen a España motivadas por cuatro razones principales: razones económicas, reagrupación familiar, mejora de sus condiciones de vida y mejorar su formación. Sin embargo, en base a las entrevistas realizadas nos encontramos dos razones fundamentales por las cuales las mujeres cruzan la frontera de Marruecos hacia España, y estas razones dependen del lugar de origen ya que las mujeres que provienen de Marruecos la principal motivación suele ser económica, a diferencia de las mujeres que vienen de otros países del África Subsahariana y recorren varias fronteras hasta llegar a España, las cuales suelen iniciar su proyecto migratorio motivado por la vulneración de los derechos humanos como mujeres.

Otra diferencia a resaltar es que las mujeres marroquíes suelen utilizar redes de familiares o personas conocidas que ya están en España, planifican más su proceso migratorio; sin embargo, las mujeres subsaharianas cuentan con menos estrategias de protección a lo largo del proceso migratorio, no sólo por las distancias a recorrer sino por carecer de redes familiares o conocidas para su protección. También señalamos cómo en los testimonios de las mujeres marroquíes a veces sale la idea de volver a Marruecos, volver a su país, sin embargo, la mayoría de las mujeres subsaharianas no quieren volver, incluso tienen la idea de continuar su proceso migratorio hacia otros países siendo España para ellas un país de tránsito.

Los resultados que vamos obteniendo nos indican que las mujeres subsaharianas que cruzan África hasta la frontera con España por Marruecos huyen de sus países por estar sufriendo episodios de violencia de género y vulneración de sus derechos, en muchos casos con peligro de muerte, por lo que no son procesos migratorios que se inician por razones económicas sino por salir de situaciones de violencia extrema, de abuso sexual, matrimonios forzados, etc. En esas circunstancias se encuentra muchas de las mujeres que estamos entrevistando, huyendo de la violencia por ser mujeres, e inician un proceso migratorio atravesando varios países, varias fronteras. Estas mujeres realizan un largo proceso migratorio desde su contexto de origen hacia la frontera de Marruecos con España quedando muchas veces obstaculizadas en distintos países, lo que las lleva a permanecer en situación de vulnerabilidad en países a mitad de camino.

Según lo expuesto por Fundación Sevilla Acoge (2018) las mujeres subsaharianas cuando llegan a su destino “se encuentran en estado de extrema vulnerabilidad: embarazos sobrevenidos durante el camino, hijos a cargo de corta edad, abandono del progenitor biológico del menor, pobreza severa, insalubridad, y desnutrición” (p. 24). Esta realidad también se pone de manifiesto en las entrevistas que estamos realizando ya que no encontramos mujeres que están embarazadas producto de violaciones o con menores a su cargo que han nacido en el trayecto.

Por otro lado, los resultados nos van indicando que las mujeres subsaharianas que vienen acompañadas por menores, sobre todo de hijas, suele ser un factor que favorece las situaciones de vulnerabilidad ya que se encuentran con numerosas amenazas sobre ellas y sus hijas menores como el tráfico de niñas, secuestros, violaciones de menores, abusos, etc.

Todo este proceso migratorio tiene un impacto en las mujeres y en las menores que las acompañan, por lo que son necesarias intervenciones que se centren en estos/as menores para favorecer su proceso educativo (ámbito escolar) y el desarrollo de su identidad dentro del nuevo contexto.

Teniendo en cuenta la información proporcionada por los agentes sociales entrevistados, las mujeres migrantes subsaharianas que cruzan África y llegan a España a través de la frontera sur de Andalucía presentan las siguientes características / necesidades:

- Dificultad con el idioma. Son mujeres que suelen hablar dos idiomas, el idioma de su país (o algún dialecto) y el francés (inglés en algunos casos), pero no todas dominan dos idiomas, muchas veces sólo dominan su idioma originario y les dificulta la comunicación y comprensión de la situación que están viviendo, lo que genera más confusión y miedos.
- Problemas con la regulación de su situación. La situación administrativa siempre determina la condición de sujeto para determinados derechos, y en esto los centros de atención a mujeres migrantes juegan un papel fundamental otorgando orientación, asesoramiento y tramitación de todos los procedimientos necesarios para garantizar sus derechos y su seguridad jurídica. Según las profesionales entrevistadas casi todas las mujeres subsaharianas que están en sus centros han sufrido trata de mujeres (con fines de explotación

laboral o sexual) pero la imposibilidad de demostrarlo y los procedimientos existentes para su denuncia hace que estas mujeres no puedan acogerse a esa condición.

- Problemas de salud físico. Después del proceso migratorio la mayor parte de las mujeres llegan a España con problemas de salud generalizado que suelen centrarse en enfermedades respiratorias y enfermedades provocadas por relaciones sexuales o violaciones. Por otro lado, las mujeres embarazadas en el trayecto como consecuencia de violaciones suelen requerir de asistencia sanitaria reparadora y de asistencia sanitaria para el seguimiento del embarazo.
- Problemas de salud mental. Una de las cuestiones que nos indican las profesionales entrevistadas son los problemas de salud mental con el que llegan estas mujeres que se observa en tristeza, depresión, duelo por la tierra/familia perdida, falta de confianza y de autoestima, desesperanza, lo que las vuelve más vulnerables aún.
- La mayoría han sufrido procesos de tráfico de mujeres con fines de explotación laboral o con fines de explotación sexual. Suelen contar experiencias de largos periodos trabajando en situaciones de explotación sexual, secuestradas sin tener libertad de movimiento, retirada de documentación por parte de grupos de hombres, etc. A su vez, las profesionales nos indican que a veces encuentran a grupos de hombres a las puertas de los centros de acogida esperando para poder captar a mujeres migrantes para explotarlas laboral o sexualmente, por lo que esa situación de caer en redes de explotación continúa a su llegada a España.
- Desconocimiento del contexto que les rodea. Son necesarios procesos formativos para que las mujeres que llegan a los centros de primera acogida conozcan las condiciones de la sociedad a la que llega: cuáles son sus derechos como persona migrante y como mujer, aprendizaje del castellano, cómo buscar entidades de apoyo, qué son los servicios sociales, cómo generar redes sociales, qué peligros puede encontrar en el contexto, qué estrategias pueden poner en marcha para seguir adelante, cómo insertarse laboralmente, cómo emprender, etc.

A todos estos resultados tenemos que sumarle lo que nosotras hemos denominado “lo que los silencios cuentan”, haciendo referencia a aquellos silencios, pausas, que se

producen en el proceso de la entrevista, son silencios llenos de llantos, silencios que chillan el dolor y la desesperación por todo lo perdido y lo vivido durante el proceso migratorio.

BIBLIOGRAFIA

- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., y Monreal-Gimeno, M. (2018). Redefinición de roles y relaciones de género en las migraciones internacionales. Estudio cualitativo en el Estado de Tamaulipas. *Papeles de población*, 24(95), 153-179.
- Ciurlo, A. (2015). La migración femenina y los cambios en las relaciones de género en las familias: el caso de las transmigrantes colombianas en Italia. Oasis. 21. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/4280>
- Cueva-Luna, T. E., & Terrón-Caro, T. (2014). Vulnerabilidad de las mujeres migrantes en el cruce clandestino por Tamaulipas-Texas. *Papeles de población*, 20(79), 209-241.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Notas de prensa. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/notasPrensa.htm>
- Observatorio Permanente Andaluz de la Migraciones (2019). Boletín OPAM n.º 30 – Junio 2019. Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/es/content/bolet%C3%ADn-opamn%C2%BA-30-junio-2019>
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2018). Informes. <https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Estadisticas/infografias/index.html>
- OIM. (2018). Informe sobre las migraciones en el mundo. Organización Internacional para las Migraciones <https://bit.ly/3IRIU2P>
- Sorensen y Vammen (2016). Sørensen, N. N., & Vammen, I. M. (2016) ¿A quién le importa? Las familias transnacionales en los debates sobre la migración y el desarrollo. *Investigaciones feministas*, 7(1), 191-220.

MIGRACIONES FEMENINAS EN LA FRONTERA SUR DE EUROPA: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES PARA LA INTEGRACIÓN

Teresa Rebolledo Gámez¹, Rocío Rodríguez Casado²

¹Universidad Pablo de Olavide

²Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

Las migraciones son una realidad multifactorial. Además, su feminización pasa a ser un fenómeno progresivo por los continuos avances de las sociedades y, por ello, esta realidad requiere de un análisis holístico desde una perspectiva de género. Así, en esta aportación¹, a través de una metodología cualitativa por medio de un análisis documental de investigaciones y estadísticas actuales, pretendemos reflejar las principales características del perfil de las mujeres migrantes en el contexto andaluz, como una de las fronteras fundamentales del sur de Europa, conocer sus principales vulnerabilidades en su migración e indagar sobre las dificultades e intereses que tienen en su proceso de inclusión en la sociedad de acogida y/o de tránsito. Como resultados pertinentes reseñamos que las mujeres migrantes son jóvenes, con edad de trabajar y con menores a cargo, hecho que nos hace reflexionar sobre los cambios de modelos familiares tradicionales. Asimismo, durante su proceso de integración en condiciones de igualdad sufren dificultades idiomáticas, culturales, socioeducativas y, por ende, en el acceso a los diferentes sistemas, como es el caso del mercado laboral.

PALABRAS CLAVES

Migración; Género; Integración; Inclusión

INTRODUCCIÓN

España por su localización geográfica pasó de ser un país de emigrantes a convertirse en uno de los países receptores de población extranjera por la frontera sur de Europa. Sin embargo, una de las características de las migraciones en los últimos años es su feminización, es decir, hemos pasado del hombre que migra solo, a un perfil de mujeres que migran incluso con sus menores a cargo. Los motivos de los procesos migratorios

¹ Esta aportación está enmarcada en la línea del proyecto FEDER “Procesos migratorios femeninos internacionales en Andalucía. Desafíos y aportaciones para una gobernanza democrática” (UPO-1380907 - Convocatoria de Ayudas a Proyectos de I+D+i en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014 – 2020, cuyo porcentaje de cofinanciación es de un 80%). Esta investigación ha sido financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, de la Junta de Andalucía, en marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020, cuyo objetivo específico hace referencia al “Fomento y generación de conocimiento frontera y de conocimiento orientado a los retos de la sociedad, desarrollo de tecnologías emergentes”.

son muy diversos, ya sean para hombres o mujeres, pero por la casuística propia de las mujeres migrantes se requiere de una dimensión más integradora e igualitaria en las normativas y políticas migratorias, ya que la comprensión multifactorial de este fenómeno migratorio queda obsoleta sin un acercamiento real y efectivo de las situaciones reales de las mujeres migrantes.

En la actualidad, las migraciones siguen teniendo diversas causas, ocasionadas por factores personales, familiares, laborales, políticos, sociales, económico, bélicos, catástrofes naturales... Pero, siempre con una finalidad clara, mejorar su calidad de vida, ya sea personal o familiar. Además, si hablamos de mujeres migrantes es importante considerarlo, hoy en día, como un desafío dentro de lo que entendemos por integración social, “como la capacidad que tiene o adquiere el individuo para participar interactivamente de los recursos sociales que ofrece su entorno y que le permiten satisfacer sus necesidades, siendo protagonista de su propio bienestar social” (Costa, 1991, citado en Morcillo, de la Fuente y Sotomayor, 2017, p. 28). A partir de ahí, es importante dar respuesta justificativa a esta aportación que pretende abordar las principales características, necesidades y vulnerabilidades a las que se enfrentan las mujeres migrantes a la hora de participar activamente en la sociedad de acogida o de tránsito. En este sentido, la investigación de Morcillo, de la Fuente y Sotomayor (2017, p. 30) señala que

[...] numerosas mujeres que proceden del norte de Marruecos y quedan asentadas en Andalucía iniciaron su proyecto migratorio con la finalidad de superar la pobreza existente en su país de origen. En un principio su proyecto migratorio sólo tenía como función la reagrupación familiar. Pero, factores relacionados con su inclusión en el mercado laboral les hace vislumbrar otra realidad distinta a la adquirida en su sociedad de origen. En este sentido, le asignan al trabajo realizado fuera del ámbito familiar un valor que representa en muchos aspectos el pilar que sustenta y justifica su supervivencia en territorio español.

A tenor de lo expuesto, es de suma importancia para las mujeres migrantes profundizar en el análisis y conocimiento veraz de su realidad sociolaboral, así como en otros campos de inclusión e integración como son la sanidad y otros servicios sociales y de

participación ciudadana con la finalidad de acabar con las discriminaciones en todos los niveles, concretamente en el mercado laboral, ya no solo por razón de género, sino también de procedencia, ubicándolas en segmentos laborales más desvalorizados, mal remunerados económicamente y, de forma peyorativa, para cuidados domésticos y de cuidados. Por ello, a continuación, presentamos una revisión documental sobre el marco normativo para la gestión de las migraciones desde una perspectiva de género y unas aproximaciones al perfil de mujeres migrantes en datos estadísticos con el fin de profundizar en uno de los campos de acción fundamentales para su proceso de integración: la empleabilidad de las mujeres migrantes.

MARCO NORMATIVO PARA LA GESTIÓN DE LAS MIGRACIONES. ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ANDALUCÍA

A nivel andaluz, en comparación con las normativas estatales, encontramos poco desarrollo de un marco normativo para la gestión de las migraciones con perspectiva de género, ya que las competencias en materia de inmigración las tiene asignadas la Administración del Estado. Si bien la Administración andaluza tiene atribuidas las competencias en materia de salud, educación, vivienda, servicios sociales, igualdad, infancia y juventud, entre otras, donde pueden concretarse cuestiones específicas relacionadas con las personas migrantes y, concretamente, sobre las mujeres migrantes. En general, en el marco de la regulación andaluza, podemos referenciar la *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*, que constituye la norma básica de la comunidad autónoma. Se menciona las migraciones en sus artículos 10.3, 17º sobre la integración social, económica, laboral y cultural de los inmigrantes en Andalucía, en el 37.1, 9º sobre la integración laboral, económica, social y cultural de los inmigrantes, y el artículo 62, que está dedicado expresamente a la inmigración. El enfoque de género no se identifica expresamente, aunque la igualdad de género se establece como principio, garantizándose la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos (véase artículo 15). Asimismo, cabe señalar que en su artículo 73 se desarrolla la competencia de la Comunidad Autónoma en políticas de género y la competencia compartida en la lucha contra la violencia de género.

Por último, destacamos el *Decreto 283/2011, de 4 de octubre, por el que se modifica el Decreto 55/2001, de 26 de febrero, por el que se regula el Foro Andaluz de la Inmigración*. Con esta normativa se adecuan las funciones del Foro Andaluz de la Inmigración a la nueva realidad social y cultural de Andalucía, al nuevo marco estatutario, así como se adecua su composición. De esta forma, se incluye que tiene entre sus fines el impulso de medidas encaminadas a la igualdad de mujeres y hombres inmigrantes, evitar y prevenir la violencia de género y a dar respuesta a las necesidades específicas de las mujeres inmigrantes, referido en su artículo 3. En cuanto a su composición, respetará la representación equilibrada de mujeres y hombres (Artículo 4), así como habrá representantes de la Administración en materia de mujeres (Artículo 7).

Cabe destacar que actualmente en Andalucía existe un Plan Estratégico para la Inmigración vigente hasta el 2025, cuya finalidad es ser el instrumento general de planificación de la Comunidad Autónoma de Andalucía para las políticas que promueven la integración social de las personas migrantes, solicitantes y beneficiarias de protección internacional, pretendiendo desarrollar y fomentar la interacción entre las políticas claves que promueven su integración social y la promoción y fortalecimiento de una sociedad integradora y de convivencia intercultural. En dicha acción política sí se identifica entre sus objetivos generales la perspectiva de género. Realizando una breve descripción, en su artículo 4, se identifica que se garantiza el acceso en igualdad a los servicios básicos comunes y evitar la discriminación y la segregación espacial, laboral, educativa y social, incluyendo a las denominadas segundas generaciones. En el siguiente artículo (Art. 5) se expone la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de la población migrante y refugiada, para prevenir situaciones de vulneración de sus derechos y discriminación, incorporando a esta defensa la perspectiva infantil y de género como eje transversal, especialmente, en la infancia sin referentes familiares. Y, por último, en el artículo 6 se establece como una estrategia de sensibilización y comunicación sobre las migraciones que fomente el principio de igualdad de oportunidades y de trato, rechazando toda forma de racismo y xenofobia, trabajando la visibilidad social de las personas migrantes y refugiadas con la carga positiva del enriquecimiento que supone la diversidad cultural.

REALIDAD DE LAS MIGRACIONES EN LA FRONTERA SUR DE EUROPA: PERFIL DE LAS MUJERES MIGRANTES EN DATOS ESTADÍSTICOS

A priori, con el fin de reflejar la realidad de las migraciones en España exponemos los principales resultados estadísticos publicados por el INE (2022), referidos al Padrón Continuo a 1 de enero de 2022.

El total de personas inscritas en España es de 47.435.597 habitantes, de los cuales 5.512.558 son población extranjera, lo que supone un 11,6% de la población total. Durante el 2021, el número neto de personas extranjeras ha aumentado en 72.410 (un 1,3%). Entre su totalidad, la población perteneciente a la Unión Europea (UE) crece en 13.400 (un 0,8%) y la no comunitaria, en 59.010 personas (un 1,5%). De los más de 5,5 millones de personas extranjeras en España, la distribución entre hombres y mujeres es similar, siendo ligeramente mayor el porcentaje de hombres (50,1%) frente al de mujeres (49,9%).

Como dato a destacar, en el caso de Andalucía, la población extranjera supone un 8,4% de la población total, siendo un 49,6% de mujeres extranjeras. Esto refleja un resultado equitativo en porcentajes de hombres y mujeres extrajeras en territorio andaluz.

En cuanto a la edad (gráfico 1), las diferencias más visibles entre personas españolas y extranjeras, se encuentra en el grupo de 16 a 44 años, donde tenemos un 32,6% de personas españolas frente al 52,9% de personas extranjeras. De ahí se interpreta que la mayoría de las personas extranjeras suelen ser jóvenes, en edades adecuadas para trabajar.

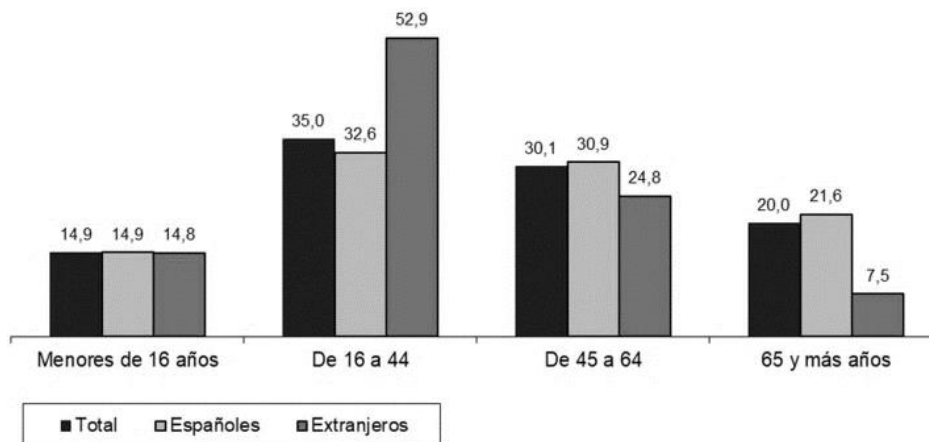


Gráfico 1. Porcentaje de población por nacionalidad y grupos de edad

Fuente: INE (2022).

La edad media de la población inscrita en el Padrón es de 44,1 años. En comparación, la población extranjera tiene una edad media menor (37,1 años) que la española (45 años). Las edades medias más altas entre las nacionalidades predominantes, como se puede observar en el gráfico 2, se dan en las personas originarias de Reino Unido (54,1 años), Alemania (50 años) y Francia (43 años). Por el contrario, las más bajas corresponden a personas de Honduras (30,4 años), Pakistán (31,1 años) y Marruecos (32 años).

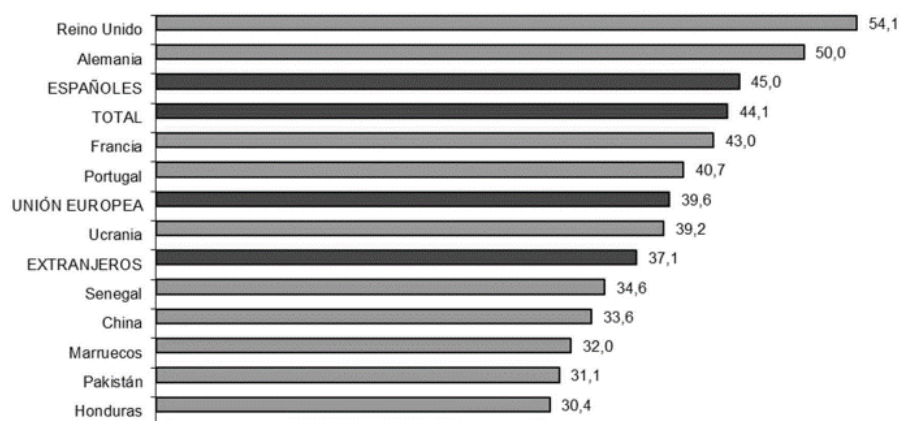


Gráfico 2. Edad media de la población en España por países
Fuente: INE (2022).

Si nos fijamos en la distribución por edades en mujeres extranjeras en España (gráfico 3), podemos observar que la gran mayoría de las mujeres tienen edades comprendidas entre 15 y 44 años, suponiendo un 54,8% del total de mujeres extranjeras, seguidas de las que tienen entre 45 y 64 años (23,8%).

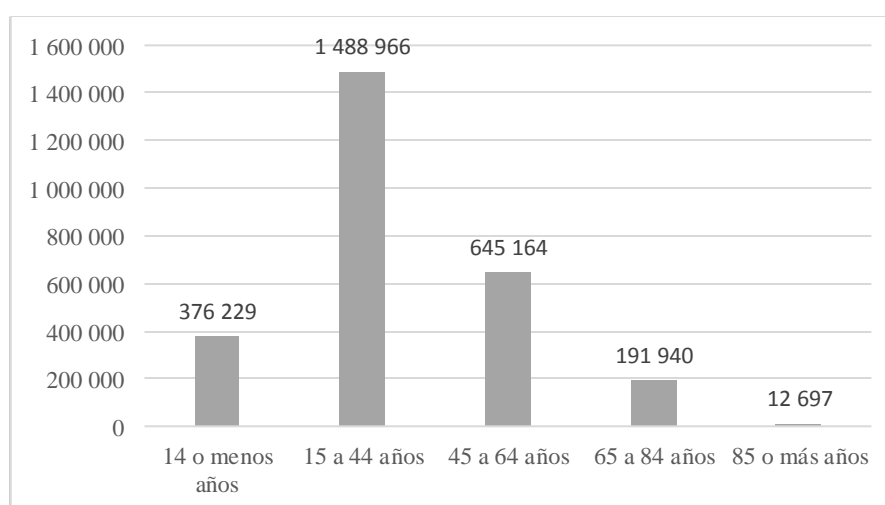


Gráfico 3. Número de mujeres extranjeras por grupos de edad en España
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2022).

Centrándonos en la distribución por Comunidades Autónomas, los territorios que tienen una mayor proporción de población extranjera son Islas Baleares (18,8%), Cataluña (16,2%) y Comunidad Valenciana (15,3%); mientras que la que tienen una proporción menor son Extremadura (3,3%), Galicia (4,4%) y Principado de Asturias (4,5%). En Andalucía, la población extranjera supone un 12,9% del total de población extranjera en España.

Atendiendo a la nacionalidad (gráfico 4), la población extranjera perteneciente a países de la UE asciende a 1.605.384. Dentro de ésta, la nacionalidad más numerosa es la rumana (623.097 personas), seguido de la italiana (273.889 personas) y alemana (115.099 personas). Entre la población originaria de países no comunitarios, destaca la nacionalidad marroquí (879.943 personas), colombiana (312.915 personas) y británica (290.372 personas). La población ucraniana (110.977) también se encuentra entre las 20 nacionalidades más numerosas.

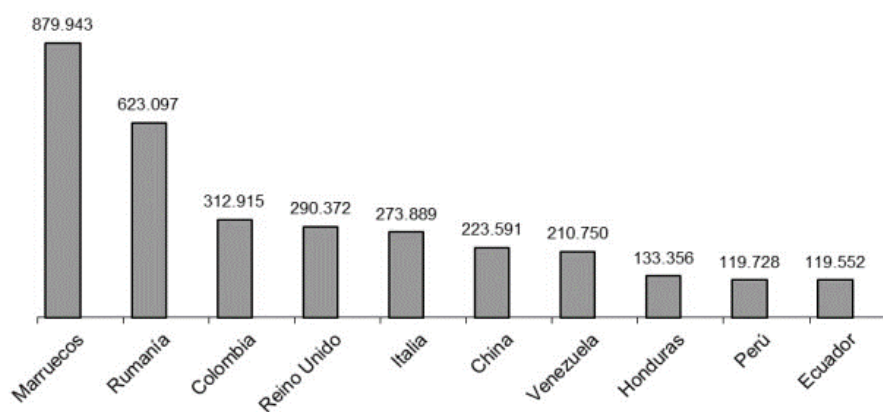


Gráfico 4. Principales nacionalidades entre la población extranjera en España
Fuente: INE (2022).

Centrándonos en las principales nacionalidades presentes entre las mujeres extranjeras en España (gráfico 5), podemos destacar, por orden de mayor a menor, la población marroquí, rumana, colombiana, británica, italiana, venezolana, china y hondureña.

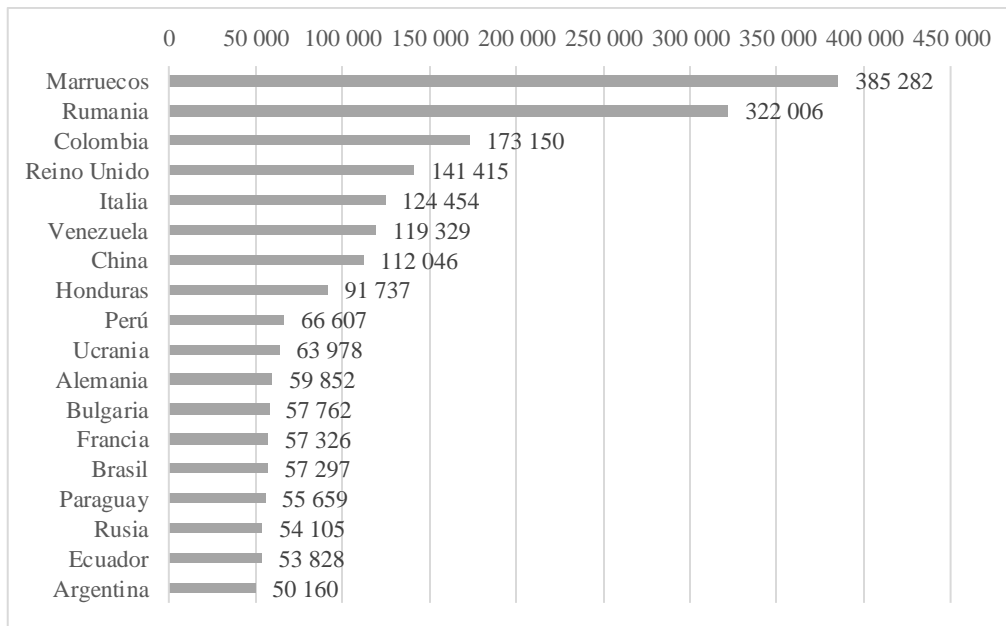


Gráfico 5. Principales nacionalidades* entre la población extranjera femenina en España

*Se han incluido aquellas nacionalidades con un número mayor a 50.000 mujeres.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2022).

Para acabar, como se refleja en el estudio realizado por Red Acoge (2017), las mujeres migrantes suelen tener cargas familiares de menores a cargo. En dicha investigación, únicamente un 15,2% no tenía hijos o hijas (ni en España ni en origen), siendo la situación más frecuente la de asumir este tipo de responsabilidades familiares (un 27,3% tenía 2 hijos/as y un 20,7% tenía 3, cifras más altas que la media nacional).

Una vez presentado el perfil estadístico de las mujeres extranjeras en el contexto español y andaluz, nos adentramos en los principales aspectos que encontramos en relación con su situación, haciendo hincapié en los elementos que favorecen o dificultan la integración e inclusión del colectivo a la hora de incorporarse al mercado laboral.

Campo de acción de las mujeres migrantes en su proceso de integración e inclusión: la incorporación al mercado laboral

Como hemos mencionado anteriormente, las causas de los procesos migratorios son multifactoriales, pero mantienen un denominador común que es realizar un proyecto de viaje con el fin de buscar una mejor calidad de vida y, para ello, uno de los ámbitos dónde comenzar para mejorar las condiciones vitales, ya sea individuales o familiares, es la búsqueda de trabajo, es decir, acceder al mercado laboral del país de acogida y/o de tránsito.

Así, respecto al mercado laboral podemos destacar que, en general, las mujeres inmigrantes en España viven una situación de precariedad. Los puestos de trabajo a los que suelen acceder las mujeres recién llegadas, en la mayoría de los casos, pertenecen al sector del servicio doméstico y/o de cuidados, sobre todo, como forma de trabajar hasta que encuentran un trabajo más estable (Morcillo, de la Fuente y Sotomayor, 2017).

En este sentido, existe un fenómeno acuñado por Hochschild (2000, citado en Oso, 2018, p. 133) como “cadenas globales de cuidados”, que se refiere a la realidad en la que las mujeres migrantes dejan a sus menores en el país de origen a cargo de otras mujeres para ocuparse del cuidado de los/as hijos e hijas de mujeres de otros países. Este fenómeno de “sustitución de una mujer por otra” fue especialmente dominante en los países del sur de Europa, que disponen de un modelo de bienestar de representación “familista”, en el marco del cual los países encomiendan en las familias los cuidados de las personas dependientes, ante la insuficiencia de políticas sociales. Por ello, se acude a la mercantilización de los cuidados a través de la contratación de mujeres inmigrantes (Bettio y Plantenga, 2004, citado en Oso, 2018, p. 134). Un enfoque que fue suscitado por los países del sur de Europa a partir de los años noventa, promoviendo la llegada de mujeres inmigrantes para trabajar como cuidadoras domésticas o internas de hogar (Oso, 2018).

Siguiendo a Díaz Gorfinkiel y Martínez-Buján (2018), este modelo migratorio en España se ha desarrollado en base a dar respuestas a las demandas de cuidados. Por ello, la regulación administrativa ha favorecido a las mujeres que realizan su labor profesional en este sector de mercado. Así, en 2015, el 58% de los trabajos de las mujeres inmigrantes extracomunitarias se concentraban en tres ocupaciones: trabajo doméstico y de cuidados, limpieza y camarera (OIM e Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 2015).

Sin embargo, la precarización laboral aumenta si las mujeres migrantes se encuentran en situación administrativa irregular o sin autorización laboral, ya que suelen trabajar en casas particulares, lo que invisibiliza las situaciones de abuso y explotación que pueden darse en estos ámbitos. Muchas mujeres migrantes trabajadoras del hogar se organizan a través de entidades y asociaciones que denuncian que sus condiciones

laborales, así como los abusos vividos en su trabajo dejan secuelas que acaban marcando sus vidas a nivel físico y psicológico (El Mouali, 2021).

Está constatado que el impacto de las crisis económicas de los últimos años en la población inmigrante también tiene un componente de análisis de género. Muñoz-Comet (2016) plantea que las crisis (económicas, políticas, religiosas, catastróficas, bélicas...) afecta especialmente a la inmigración, aumentando el desempleo, produciendo retrocesos en las trayectorias laborales, en definitiva, incrementando las desigualdades. El impacto diferencial de estas crisis en hombres y mujeres tiene relación con el origen geográfico (OPAM, 2011). Aunque las diferencias entre hombres y mujeres se han reducido en este sentido, ya que ha afectado a ambos colectivos de forma importante, todavía se encuentran diferencias basadas en la incorporación laboral más homogénea de las mujeres, con una mayor concentración y segregación ocupacional en sectores poco cualificados, desprestigiados y con un fuerte componente servil (Cebrián, 2012; Pajares, 2009; Vicente Torrado, 2014, citados en Moreno-Colom y López-Roldán, 2018).

De acuerdo con Molpeceres (2012) y Moreno-Colom y López-Roldán (2018), el lugar de origen es un elemento explicativo de las trayectorias laborales de las mujeres extranjeras durante las crisis económicas españolas de las últimas décadas. Las motivaciones de la migración son diferentes según el lugar de origen (motivación mayormente económica o de reagrupación familiar), influyendo en las condiciones de trabajo en la que se encuentran, el tiempo de permanencia en el país de acogida y la movilidad territorial.

De esta forma, antes del cambio legal de 2010², en el que se otorgaba permisos de trabajo a las personas que accedían a España por reagrupación familiar, las mujeres extranjeras que llegaban por esta vía solo podían acceder a trabajos de economía sumergida y, por tanto, en condiciones de precariedad y vulnerabilidad máxima. Ahora, con la nueva reforma de la normativa, se tiene la finalidad de ajustar las autorizaciones de trabajo al nuevo marco de contratación por el *Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en*

² Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril.

el empleo y la transformación del mercado de trabajo, así como de actualizar elementos propios del Reglamento de Extranjería tras las actuales jurisprudenciales de los últimos años. En este sentido,

[...] se propone reformar la determinación de la situación nacional de empleo, recogida en el artículo 65 del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, de cara a conformar un Catálogo de Ocupaciones de Difícil Cobertura que permita una fotografía más exacta de las necesidades del mercado de trabajo; una mejora en los procedimientos de la gestión de la contratación en origen y de la migración circular, fidelizando a aquellas personas que cumplan con todos los compromisos adquiridos, especialmente el de retorno, con la reforma de los artículos 167 a 170 del citado reglamento; una adecuación de los arraigos laboral, social y familiar a la realidad laboral y social actual; y la creación de una nueva figura de arraigo, el arraigo para la formación, con la reforma del artículo 124. (Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, p. 107698)

Como otra vía de incorporación al mercado laboral nos encontramos el caso de las mujeres temporeras, según campañas de verduras, hortalizas y/o frutas, por ejemplo, sin embargo, su situación de precariedad y abuso ha sido ampliamente conocida en los últimos años a través de los medios de comunicación. Estas contrataciones, en ocasiones ilegales y muy precarias, encuentran su sentido en la lógica y el marco general de la política migratoria patriarcal. Lo cual explica y, por ende, se sigue justificando que, para este tipo de trabajo, se busque fundamentalmente a mujeres inmigrantes, de clase pobre y de origen marroquí (Morcillo, de la Fuente y Sotomayor, 2017), sin conocimiento del idioma ni de los códigos culturales y sociales de la sociedad de acogida y/o de tránsito (El Mouali, 2021).

Tal y como se refleja en un estudio realizado por el Ayuntamiento de Málaga en 2016, los principales obstáculos y dificultades que se encuentran las mujeres inmigrantes para su inserción laboral en España son la falta de conocimiento de la lengua (barreras idiomáticas) y las costumbres socioculturales, las dificultades de acceso a la asesoría

jurídica, el desconocimiento de las opciones de emprendimiento, la falta de redes de apoyo y/u obstáculos para la conciliación entre la vida personal, el cuidado de sus hijos/as (en su caso) y el trabajo.

APORTES CONCLUSIVOS

Las mujeres migrantes, hoy en día, continúan reproduciendo el rol tradicional y clasista que existe en sus países de origen, así como en la sociedad de acogida y/o de tránsito, donde la feminización del mercado laboral, especialmente de mujeres migrantes, hacia el empleo doméstico y de cuidados es una realidad contundente y arraigada a nivel social cultural, dado el sistema patriarcal imperante que sigue existiendo en las sociedades. A esto se le añade las dimensiones que conlleva la globalización y el capitalismo incesante.

Además, analizando otras cuestiones inmersas en los procesos migratorios de las mujeres, los abusos son trepidantes y sus consecuencias son para toda la vida. En el caso de mujeres migrantes subsaharianas que llegan a la frontera sur de Europa, por ejemplo, a España, nos hacen ver los múltiples maltratos ocasionados por redes criminales trasfronterizas.

Cabe destacar, que no todas las mujeres migrantes tienen las mismas oportunidades a la hora de planificar y desarrollar su proceso migratorio en su país de origen, así como a la hora de desarrollar su proceso de integración en el país de acogida y/o de tránsito, satisfaciendo así sus expectativas iniciales. Pues, según Morcillo, de la Fuente y Sotomayor (2017, p. 30),

[...] los puestos de trabajo ocupados por las mujeres inmigrantes no son casuales, sino que obedecen a las asignaciones del sistema sexo-género imperantes en las sociedades emisoras y de acogida. Sus trayectorias profesionales quedan enmarcadas a partir de las características estructurales del mercado de trabajo en España. Esto es, su fuerte segmentación en cuanto a etnia y género (Castaño et al., 2002; Parella, 2003; Oso, 2008; Camacho, 2010, citado en Morcillo, de la Fuente y Sotomayor, 2017, p. 30).

En esta misma línea, según Carmen Jaures Palma, perteneciente a la Asociación de Mujeres Migrantes Diversas (2021), en un acto bajo el título *Feminismos y luchas antirracistas*, enfatizó que

[...] las condiciones de trabajo y los abusos vividos por las trabajadoras del hogar (mujeres migrantes) dejan secuelas que acaban marcando sus vidas a nivel físico y psicológico con diversas formas de ansiedad, estrés, soledad, pérdida de habilidades comunicativas y sociales, así como de baja autoestima. (El Mouali, 2021, p. 18)

Para contrarrestar este abuso del mercado laboral para mujeres migrantes, una de las principales vías de acceso a trabajos cualificados es la obtención de la convalidación y homologación de estudios superiores, ya que muchas mujeres poseen formación y titulación superior en su país de origen. Los requisitos para el reconocimiento de títulos están regulados por el *Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para el reconocimiento y declaración de equivalencia de títulos y niveles académicos universitarios oficiales y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, así como el procedimiento para determinar la correspondencia con los niveles del marco español de cualificaciones de educación superior para los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Licenciado.*

De acuerdo con la Federación de Mujeres Progresistas (2020), muchas mujeres extranjeras desisten de este proceso o lo obtienen después de un largo periodo de tiempo, debido a las dificultades que encuentran en la tramitación, como el desconocimiento del procedimiento, las barreras idiomáticas, el alto coste, la necesidad de cursar estudios que ya habían cursado en su país de origen, las tasas de matrícula o la necesidad de presentar documentación de sus países de origen con la invariable burocracia que ello conlleva, entre otros inconvenientes.

En definitiva, las investigaciones de los últimos años en el contexto de la frontera sur de Europa reflejan que las mujeres migrantes tienen unas características específicas que definen su situación. Además del perfil estadístico que diferencia a las mujeres de otros colectivos migrantes, se visibilizan sus dificultades y obstáculos para su integración en

condiciones de igualdad, concretamente en el mercado laboral. Esta realidad exige que las instituciones, públicas y privadas, de acción social tengan en cuenta la idiosincrasia de este fenómeno, considerando sus necesidades, demandas e intereses específicas para una real y efectiva integración e inclusión de las mujeres migrantes en el contexto donde están residiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Málaga (2016). *Estudio sobre la situación laboral y social de la mujer inmigrante en Málaga*. Ayuntamiento de Málaga.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2022). Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. Número 179, 107697 – 107715.
- Díaz Gorfinkiel, M. y Martínez-Buján, R. (2018). Mujeres migrantes y trabajos de cuidados: transformaciones del sector doméstico en España. *Panorama Social*, (27), 105-118.
- El Mouali, F. (2021). Inmigración del Sur global: Relatos silenciados de mujeres migrantes en España. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 12(1), 11-21.
- Federación de Mujeres Progresistas (2020). *Mujer inmigrante y empleo de hogar: situación actual, retos y propuestas*. Federación de Mujeres Progresistas.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2022). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2022*. https://www.ine.es/prensa/pad_2022_p.pdf
- Molpeceres, L. (2012). Situación laboral de las mujeres inmigrantes en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30(1), 91-113.
- Morcillo Martínez, J. M, de la Fuente Robles, Y. M^a y Sotomayor Morales, E. M^a (2017). Género y procesos de exclusión social en el tránsito entre Marruecos y Andalucía. *AZARBE: Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (6), 27-36.
- Moreno-Colom, S. y López-Roldán, P. (2018). El impacto de la crisis en las trayectorias laborales de las mujeres inmigrantes en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(1), 65-87.
- Muñoz Comet, J. (2016). *Inmigración y empleo en España. De la expansión a la crisis económica*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- OPAM (2011). *Las mujeres inmigrantes en el mercado laboral español*. OPAM.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) e Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (Universidad P. Comillas) (2015). *La situación laboral de la mujer inmigrante en España. Análisis y proposiciones para la igualdad de trato y la lucha contra la discriminación*. OIM.
- Oso, L. (2018). Mujeres migrantes en España. Bastiones de resistencia tras la crisis económica. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, (11), 130-143.
- Red Acoge (2017). *III Informe de atención psicosocial a mujeres inmigrantes de Red Acoge. Echando raíces, echando de menos: mujeres inmigrantes en España*. Red Acoge.

A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA MINIMIZAR A CLIVAGEM SOCIOLÓGICA ENTRE O SISTEMA EDUCATIVO E A ETNIA CIGANA

Bruna Duarte Silva¹, Beatriz Duarte Silva²

¹ ESECS - Instituto Politécnico de Leiria

² ESECS - Instituto Politécnico de Leiria

RESUMO

É visível o esforço que o Sistema Educativo Português tem vindo a realizar a fim de promover a inclusão e o sucesso Escolar dos alunos, por meio da implementação de políticas educativas que se regem pelos ideais da inclusão, equidade e igualdade, contudo, perduram, há décadas, elevadas taxas de absentismo e abandono escolar nos alunos de etnia cigana, indicando a ineficácia desses esforços. Os percursos destes alunos continuam a ser pautados por diversos obstáculos de cariz social e cultural, revelando a existência de uma clivagem sociológica entre as comunidades cigana e Escolar (que coexistem mas não convivem).

A presente discussão visa, destarte, analisar, através das perspetivas sociológica e antropológica, a relação entre a Escola e a etnia cigana; refletir sobre os difíceis percursos Escolares dos membros desta etnia; discutir sobre as possíveis respostas-chave para a minimização das questões apresentadas; nomear e aprofundar alguns dos fatores que promovem e intensificam a clivagem sociológica; indicar a Intervenção Socioeducativa, aliada à Mediação Intercultural, como estratégia para atenuar alguns desses fatores, por meio do Técnico Superior de Educação Social.

Para justificar o insucesso Escolar destes alunos predominam justificações que espelham alguns dos preconceitos e discriminações associados à sua etnia, negligenciando-se as reais explicações/causas que estão na sua origem. Integram-se, ao longo da presente discussão, conceitos que possibilitam uma perceção mais aprofundada e holística sobre a realidade apresentada, como o monoculturalismo, a aculturação, o desejo de homogeneização, o *ethos* e o capital cultural.

Nesta discussão apresenta-se a intervenção do Técnico Superior de Educação Social, por meio da Mediação Intercultural, no Sistema Educativo, como estratégia socioeducativa para o desenvolvimento de um processo real de integração dos alunos ciganos, incidindo sobre as complexas questões culturais, étnicas e sociais que estão na base da clivagem sociológica, apostando numa dupla resignificação das perceções que estas comunidades detêm uma sobre a outra, promovendo o sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Comunidades ciganas; Sistema educativo; Percursos escolares; Educação social

INTRODUÇÃO

A realidade dos alunos de etnia cigana tem sido marcada por elevadas taxas de absentismo, abandono e insucesso escolar desde há décadas, urgindo, assim, a aplicação de medidas mais efetivas para a resolução deste problema, dada a ineficácia

dos projetos e programas já implementados pelo Ministério da Educação. Estes percursos denunciam a negligência de décadas e o preconceito enraizado em Portugal, fazendo uso dessas pré conceções para, erroneamente, justificar os baixos rendimentos escolares. Contudo, esse preconceito disfarçado esconde, na realidade, questões sociológicas mais profundas que explicam a clivagem sociológica existente entre estas comunidades e a comunidade escolar, que analisaremos ao longo da presente discussão teórica.

Como resposta possível para atenuar a denunciada clivagem levanta-se a atuação do Técnico Superior de Educação Social, aliado à Mediação Intercultural, que com o seu perfil e ferramentas de trabalho parece ser capaz de conciliar tais conflitos.

ESCOLA¹ E COMUNIDADE CIGANA: QUE RELAÇÃO?

Ao longo das últimas décadas, denota-se a negligência sofrida por parte dos alunos de etnia cigana, ao longo dos seus percursos escolares, transfigurando-se no seu afastamento, absentismo e abandono escolar. As estatísticas apontam que quer em Portugal, quer em vários outros países da Europa estas comunidades têm apresentado taxas reduzidas ao nível da escolaridade, evidenciando a existência de um problema social que é já estudado como um problema sociológico (Casa-Nova, 2006, p. 157; Casa-Nova, 2018, p. 3). A nível europeu estas comunidades apresentam o nível de escolaridade mais baixo e, a nível nacional, o menor índice de aproveitamento escolar e altas taxas de retenção, que têm como principal causa o elevado absentismo escolar, bem como a “[...] diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos [...]”, desde a década de 90 do século XX (Casa-Nova, 2006, pp. 156-158). Denota-se, portanto, na transição entre ciclos, a diminuição do número de inscrições, havendo maior número de matrículas no 1.º ciclo, que vai diminuindo até ao ensino secundário, fixando-se neste o menor número (Casa-Nova, 2006, p. 157; Casa-Nova, 2018, p. 3).

A relação entre as comunidades ciganas e a Escola é pautada pela existência de uma clivagem sociológica dada a existência de dois sistemas culturais estruturalmente distintos (Casa-Nova, 2006, p. 160). Ora, estamos perante culturas completamente

¹ Ao longo deste trabalho a palavra “Escola” surge com a letra inicial maiúscula com a intenção de abarcar e representar o Sistema Educativo Português na sua totalidade e a respetiva comunidade escolar.

diferentes, dentro de um mesmo espaço, que interferem e conflituam-se na forma de ser, de estar e de ver o mundo. Por um lado, encontra-se a Escola, que rege e dita as regras, que valoriza o conhecimento erudito próprio da sociedade dominante e o difunde. Do outro lado, uma cultura que se rege por regras e normas próprias e que valoriza o conhecimento relacionado com o “[...] desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo” (Casa-Nova, 2006, p. 161). As diferenças entre ambas despoletam choques culturais, criação e promoção de estereótipos e preconceitos e, claro, percursos de insucesso escolar, uma vez que a Escola exige aptidões e conhecimentos que vão para além do modo de ser e de estar destes alunos, que têm processos de socialização divergentes; perceções e valorizações diferentes face à Escola; significados de sucesso escolar divergentes e contrários; objetivos e expectativas de vida opostos; preferências díspares em relação a determinadas competências, entre outras diferenças que condicionam os percursos escolares desta etnia face à organização e estrutura da Escola atual (Oliveira & Cardoso, 2015, p. 42; Casa-Nova, 2006, p. 161; Enguita, 1996, pp. 7-8).

O Sistema de Ensino Português ao longo dos anos, tem proposto diversas ações, leis, intervenções, programas e medidas para atenuar e minimizar as taxas de insucesso e de abandono escolar de todos os alunos, porém, a realidade é que não se têm mostrado eficazes nesta comunidade em específico, pelo contrário, muitas vezes, provocam o efeito contrário e perverso, já que acentuam e promovem desigualdades sociais e escolares (Casa-Nova, 2006, p. 162). Esta realidade revela a notória clivagem sociológica que separa fortemente estas duas culturas: a escolar e a cigana, destacando que a cultura escolar elege a cultura dominante em detrimento das outras perpetuando o insucesso escolar e social dos indivíduos das comunidades ciganas.

A Escola possui maior domínio no âmbito escolar e, por isso, questiona-se como podem as comunidades ciganas triunfar e obter tal sucesso escolar dentro dessa, se a mesma desconsidera a realidade deste grupo minoritário, o seu capital e herança cultural, o *ethos*, as suas perceções e expectativas de vida, códigos linguísticos e a forma como se organizam a nível laboral e familiar, tratando-os como iguais, negligenciando as suas diferenças e, ainda, propondo medidas e propostas que as acentuam? (Casa-Nova, 2006, p. 160).

Neste caso, para se obter o desejado sucesso na intervenção e diminuição desta clivagem sociológica, é exigido um olhar e intervenção despidos do etnocentrismo, do desejo de homogeneização e do monoculturalismo de que são alvo. Quando se analisa a integração das comunidades ciganas na Escola e se aponta para as suas elevadas taxas de absentismo e retenção escolar, que devem diminuir, é essencial atentar ao modo como se procede a fim de não se intensificar o processo de homogeneização e de aculturação do qual são alvo, já que a tendência é tratar a realidade do outro tendo como referência a cultura dominante. Esta última já afirma que a Escola se apresenta como um dos espaços mais importantes onde as crianças devem estar inseridas e que, por isso, as comunidades ciganas também devem considerá-la sob essa perspetiva, contrariamente aos seus próprios princípios. Todavia, este pensamento deve ser repensado pois estas ideias aumentam o fosso entre a comunidade escolar e cigana, e isso nada mais é que replicar aquilo que a Escola tem vindo a fazer. Contudo, nesta questão, também, não se pode descurar o facto de que a Escola é um direito e uma obrigação perante a lei. Portanto, é essencial exercer-se um olhar holístico e etnográfico, procurando melhorar o relacionamento entre a Escola e a comunidade e o desenvolvimento de estratégias que melhor sirvam a sua realidade e melhorem os respetivos resultados escolares.

ESCOLA: RÉU OU INOCENTE?

Sem compreender e recusando a cultura cigana, a Escola classifica estes alunos segundo categorias pré-determinadas que em tudo os desvaloriza, inferioriza e descapacita (Casa-Nova, 2006, p. 162). Tal como Casa-Nova (2006) aponta, a Escola transforma a diferença cultural em deficiência mental (p. 162) o que nos leva a questionar como pode um espaço como a Escola, que possui um papel tão significativo quer na sociedade quer na vida dos indivíduos, ter este tipo de posicionamentos e realizar tais seleções, perpetuando desigualdades durante anos?

Se analisarmos esta questão através do fenómeno do efeito pigmalião, a Escola não só impede o sucesso dos alunos de etnia cigana como também lhes confia expectativas que os impedem de avançar com sucesso. Quando os profissionais que trabalham com estes alunos, como os docentes e técnicos, não têm em consideração ou desconhecem a cultura destes é normal cair em falsos pressupostos, como por exemplo referir que

estes são preguiçosos ou que não gostam de trabalhar, fazendo uso dessas pré concepções para justificar os seus baixos resultados (Casa-Nova, 2006, pp. 163-164).

Analisando mais concretamente a posição da Escola é possível observar que vai contra o seu próprio princípio geral, o qual defende a igualdade no sucesso escolar. O seu compromisso dever ser para com todos, sem aceção de pessoas, o que não se verifica. As próprias funções sociais da escola: qualificação, socialização e seleção não condizem com os modos de vida da comunidade cigana, não os consideram sequer. Eles não estão integrados do mercado de trabalho para o qual a escola formata, os indivíduos de etnia cigana não participam na comunidade (mesmo que queiram, não lhes é aberto espaço) e, por último, não precisam que a Escola tenha em sua custódia as suas crianças e jovens (Enguita, 1996, p. 7). Logicamente, e perante tudo isto, para as comunidades ciganas não é fácil ajustarem-se à Escola, pois em tudo são diferentes, preferindo o seu afastamento.

O fosso que separa estas duas culturas é acentuado, impactando o quotidiano de ambas, ao longo dos tempos. Percebem-se as limitações e as dificuldades que as comunidades ciganas enfrentam, convertendo-se num ciclo vicioso difícil de cessar, limitando-as e prejudicando-as em várias esferas da vida, conduzindo à adoção de comportamentos de sobrevivência.

Percursos escolares – retrato da comunidade cigana

Servindo-nos da generalização, podemos ilustrar da seguinte forma os percursos escolares dos alunos de etnia cigana. Os alunos, ingressados no 1.º ciclo, tendem a começar a faltar às aulas devido à desvalorização e percepções que as famílias possuem sobre a Escola, percebendo os divergentes valores e normas que possuem. Este absentismo vai-se acentuando, conduzindo à reprovação escolar.

Ora, tanto o absentismo como as faltas escolares reforçam ainda mais o seu sentimento de desajuste em relação à sala de aula pois ao não frequentarem as aulas não compreendem os conteúdos programáticos, resultando em baixa autoestima e alimentando preconceitos e desmotivação. A falta de compreensão dos docentes para com estes alunos, por outro lado, influencia a forma negligenciada como lidam com eles, intensificando a falta de pertença que já sentem.

O percurso destes alunos é pautado, então, por: frequentes e sucessivas retenções, devido à sua elevada taxa de absentismo escolar, conduzindo ao abandono escolar precoce; incompreensão em relação ao seu modo de vida; incompatibilidade com as metodologias escolares; soberaniacultural, resultando na primazia da cultura escolar em detrimento das outras, pela própria Escola, obrigando estes alunos a desfazerem-se da sua bagagem sócio familiar e cultural para integrar a cultura escolar, forçando-os a passar por um doloroso e intenso processo de aculturação, convertendo-se numa violência simbólica; dificuldades de integração social junto dos seus pares; *bullying* e falta de motivação para a participação e empenho escolar. A realidade é que as crianças de etnia cigana são uma afronta para o Sistema de Ensino e trabalho dos professores, que questionam a sua eficácia, já que “[...] incomodam na evidência da sua não adaptação à escola” (Casa-Nova, 2006, p. 164).

Ora a Escola e, nomeadamente, os docentes procuram combater esta realidade através de tentativas falhas que pouco valorizam o próprio aluno. A maior parte deles chega ao 5.º, 6.º e 7.º ano com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, com um percurso marcado por várias retenções, comprovando o insucesso dos vários Planos de Recuperação iniciados, das tentativas de diálogo com as famílias ou até mesmo das ameaças de retenção, demonstrando que esses métodos, muito utilizados, são ineficazes na mudança da realidade. A falta de legislação e de metodologias eficazes são notórias, conduzindo e intensificando as tentativas à base do cansaço e da frustração dos próprios técnicos e docentes que têm de encontrar soluções sozinhos contra uma realidade nacional.

Será essa a intenção da Escola, disseminar e intensificar as desigualdades conservando estatutos sociais, privilegiando sempre uns em detrimento de outros? Será a Escola propositadamente um meio para a preservação da diferença? Será que a Escola quer de facto instruir e educar ou pretende, antes, promover a homogeneidade?

Reflete-se, então, sobre estes métodos perversos que se têm mantido ao longo dos anos, que se apresentam como altamente insatisfatórios, não respondendo às necessidades escolares dos alunos das comunidades ciganas, pelo contrário, perpetuam a situação descrita. É possível apurar, portanto, que “(...) não estão construídas as condições, os contextos e os processos, que permitam a frequência prolongada” desta comunidade na Escola, clarificando que aquilo que aqui está em

causa não é o acesso destes alunos à Escola mas sim a sua permanência, sendo aqui que se propõe a intervenção do Técnico Superior de Educação Social (Casa-Nova, 2006, p. 166). Perante tais tensões sociais, tal como Vieira afirma (2014) é essencial que se adotem pedagogias mais sociais nas Escolas (p. 109).

Portanto, é possível perceber que a existência desta tal cultura escolar não é benéfica nem para as minorias étnicas nem para os alunos mais desfavorecidos, pois não apresentam os requisitos exigidos para obter o sucesso e enquanto esta cultura permanecer a dominante a educação inter/multicultural não será possível (Casa-Nova, 2006, p. 177). Sousa diz-nos claramente como é perigoso, a nível social e político, manter currículos que não têm em conta os diferentes capitais culturais dos alunos, pois esse constitui-se num mecanismo de homogeneização da diversidade (Sousa, 2000, p. 3). Para além destas afirmações, ainda nos podemos sustentar na ideia de Althusser, que acrescenta a ideia da Escola como um aparelho ideológico do Estado, permitindo a difusão de determinados valores e ideais em prol do próprio Estado, trazendo esclarecimentos sobre a sua atuação, que vai para além da instrução e educação (Sousa, 2000, p. 5).

O EDUCADOR SOCIAL COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO

Neste sentido, o presente texto explora o trabalho do Técnico Superior de Educação Social na diminuição da clivagem sociológica entre a Escola e as comunidades ciganas, através do seu papel como mediador intercultural, uma vez que a mediação intercultural favorece a ponte entre as culturas e as relações sociais, promovendo, assim, a mudança social e a intervenção socioeducativa dentro da Escola, com vista a atenuar alguns dos fatores que despertam e intensificam esta clivagem (Vieira, 2014, p. 110). Não se pretende focar nas urgentes e indispensáveis mudanças estruturais necessárias que a Escola deveria concretizar a fim de promover o sucesso destes alunos, pois o espaço não nos permite nem é o objetivo fulcral deste trabalho, pretendendo-se, assim, apresentar este técnico como um potenciador da aproximação destas duas culturas, refletindo sobre a eficácia e necessidade da sua intervenção dentro das Escolas, onde, contudo, ainda não conseguiu pleno espaço de atuação nas equipas técnicas das escolas, o que, felizmente, se vem alterando, de forma morosa.

É certo que esta clivagem é uma realidade complexa e não existe uma direção exata, muito menos um manual com direções completamente eficazes, pois cada aluno e cada família são singulares, e muitas das tentativas de intervenção nem sempre correm como o esperado gerando desmotivação e algum desleixo na forma de atuar, uma vez que se deposita nestes alunos uma falta de esperança sobre o seu possível sucesso escolar. Ainda assim, o educador social é detentor de ferramentas que lhe possibilitam trabalhar nesta realidade, tais como a detenção de uma visão holística, distância ótima, capacidade de improviso, criatividade, olhar etnográfico e empatia. Procura “(...) dar resposta às necessidades sociais através da educação”, foca o seu trabalho a nível preventivo e reparador e tem a capacidade de estabelecer a comunicação entre a escola, famílias e comunidades, procurando perceber as suas necessidades, promovendo respostas adequadas (Viegas, 2015, p. 8). Entende-se, assim, a excelência deste profissional e a importância da sua ação em âmbito escolar.

Aliada à mitigação da clivagem, surge a atuação deste técnico no sentido de consciencializar a comunidade educativa para as diferenças existentes entre as duas culturas, promovendo o abandono de preconceitos e estereótipos, abrindo espaço para a compreensão e conhecimento, incentivando atitudes de empatia e mudanças de comportamentos e estratégias, bem como a promoção da relação entre os professores e alunos de etnia cigana (Oliveira & Cardoso, 2015, p. 42).

O educador social na Escola atua como um mediador por excelência, que deve incidir sobre as complexas questões culturais, étnicas e sociais que estão na base da clivagem sociológica, apostando numa dupla ressignificação das perceções que estas comunidades detêm uma sobre a outra, através do diálogo entre as comunidades escolar e cigana, a fim de promover o sucesso escolar dos alunos, diminuindo o seu absentismo e abandono escolar (Oliveira & Cardoso, 2015, p. 41). Como Casa-Nova (2006) afirma, é necessária a construção de práticas pedagógicas e educativas inter/multiculturais na escola e acreditamos que o educador social contribui para essa construção, apesar das conscientes dificuldades em se concretizar esta educação inter/multicultural, enquanto as várias culturas continuarem a ser subordinadas à cultura escolar (p. 177). Por outro lado, a educação e pedagogia social procuram “[...] gerar processos de prevenção e de intervenção para melhorar a vida dos indivíduos e dos grupos, através de um conjunto de práticas educativas não formais em diferentes

áreas”, procurando “[...] agir de forma preventiva ou de forma reparadora” (Viegas, 2015, p. 8).

As ferramentas, metodologias e funções deste técnico passam por: estimular a compreensão para as diferenças entre ambas as culturas e as dificuldades sentidas por parte dos alunos de etnia cigana; observar e a realidade construindo diagnósticos reais para uma intervenção eficaz; notificar a Escola da sua responsabilidade no insucesso destes ao priorizar a sua cultura em detrimento da dos alunos; possibilitar uma ressignificação do papel da Escola, fomentando uma estratégia onde ambas se sintam confortáveis, a fim de gerar um resultado acolhedor e positivo para ambas; incentivar a Escola a respeitar o espaço do aluno, sem que isso signifique um forçado e constrangedor processo de aculturação; ser um facilitador: “[...] o educador social é um facilitador da integração, atento à diversidade cultural, e é também um mediador de cidadãos e de comunidades” (Oliveira & Cardoso, 2015, p. 45). Para além disto, o educador deve focar numa intervenção não “para” ou “pelos” alunos/famílias de etnia cigana, mas “com” eles, procurando negociações sem imposições, trabalhando com os professores e com os familiares, aprofundando o impacto do efeito pigmaleão, preconceitos e estigmas na ação educativa (Enguita, 1996, pp. 21-22).

É possível perceber os benefícios de algumas das respostas aqui propostas através dos resultados de um projeto aplicado numa escola, no qual os professores ao se aproximarem da realidade dos alunos ciganos e respetivas famílias passaram a enxergá-los sob o olhar etnográfico e a demonstrar maior interesse pela sua cultura, alterando positivamente os resultados e motivações dos alunos (Sousa, 2000, pp. 7-9). Existe, ainda, um outro projeto realizado noutra escola que tinha como finalidade “[...] desenvolver uma relação de cooperação entre a escola e a comunidade cigana com vista à participação e ao sucesso escolar [...]”, recorrendo a atividades de expressão dramática, desenvolveram várias sessões com algumas alunas de etnia cigana, tendo como foco a importância da escola nas suas vidas, permitindo 1) que os docente que não conheciam a realidade destes alunos pudessem compreendê-los e 2) a mitigação de estereótipos associados aos alunos, que limitavam a relação entre ambos: permitindo o desenvolvimento de uma relação baseada no conhecimento da realidade e meio dos alunos, facilitando o apuramento das reais razões do absentismo escolar (Oliveira & Cardoso, 2015, pp. 42-44). Portanto, quando se dá um encontro real, entre

estas comunidades, que permite o conhecimento e compreensão da realidade do outro, as ideias preconcebidas e os preconceitos perdem a sua força, cedendo espaço à empatia e entendimento. Apesar de curto, o projeto esclareceu em relação a algumas formas de atuação que auxiliam na aproximação destas culturas e que servem de motivação para estes alunos, mostrando que é possível haver tal aproximação através do trabalho deste técnico.

Perante a realidade das taxas, já mencionadas, e percebendo que a frequência das aulas vai diminuindo à medida que se avança nos ciclos de escolaridade, dá-se especial relevo à intervenção precoce a fim de se desenvolver o “[...] gosto e a identificação pela escola [...]” antes da adolescência, nomeadamente, uma vez que nesta etapa é solicitado a estes alunos, por parte da própria comunidade, que assumam outros papéis sociais e familiares devido ao casamento precoce, uma realidade que lhes assiste (Oliveira & Cardoso, 2015, p. 44).

Como já mencionamos, o educador deve dar especial ênfase à significação que cada indivíduo desta comunidade tem sobre a Escola bem como a Escola sobre estes alunos. Casa-Nova (2006) explica que as comunidades ciganas que valorizam a Escola são aquelas que lhe atribuem algum significado prático para a sua vida e para o seu quotidiano, por exemplo possibilitar-lhes a aquisição da carta de condução ou competências linguísticas (p. 165). Neste sentido será importante o educador aliar ao percurso escolar destes alunos um projeto de vida viável, acrescentando um sentido aos seus percursos escolares. Deve procurar unir as necessidades destes alunos com aquilo que a Escola tem para oferecer, procurando suavizar a dura realidade pela qual têm de passar. Desenvolver essas relações de confiança e respeito, empatia, diálogo, escuta ativa e aceitação, assim como estabelecer contatos entre a Escola e as famílias, procurando conhecer o meio e o contexto do qual provêm os alunos, instigando um sentimento de segurança aos pais em relação à presença dos filhos na Escola (Pereira & Pereira, 2015, p. 10).

A proximidade do técnico ao aluno e respectivas família e comunidade promove um conhecimento acentuado sobre a sua história, necessidades, dificuldades e desejos, potenciando uma relação de confiança e proximidade que é fundamental para identificar as suas especificidades, ajustando quer a sua intervenção quer a dos docentes que trabalham com esses alunos. Casa-Nova explica, ainda, como muitas

vezes a Escola aparece dentro do contexto familiar como estranha, conduzindo ao “[...] desconforto ao nível da frequência escolar”, por isso reforçamos ainda mais a necessidade do técnico trabalhar com as famílias, não numa ótica de aprofundamento do processo de aculturação pelo qual já passam os alunos, mas de diminuir a distância entre estas.

Deve, ainda, e principalmente, apostar na mudança do olhar da Escola sob os alunos de etnia cigana, pois a Escola percebe estes alunos “em termos de défice”, ou seja, numa ótica de que lhes falta sempre algo seja “[...] inteligência, motivação, hábitos de trabalho, tradição cultural, apoio familiar [...]”, portanto, uma série de competências que na sua ausência os penaliza e condiciona, substituindo a sua responsabilidade e negligência, acusando os próprios alunos do seu insucesso escolar (Enguita, 1996, p. 20). Contudo, perante tal perversidade, não será justo, antes, sentar a Escola no lugar do réu, inocentando os acusados?

CONCLUSÃO

O presente artigo não pretende atribuir ao Técnico Superior de Educação Social um super poder, no qual este é capaz de dar resposta a todos os desafios presentes na Escola e na sua estrutura formal, nem um papel de instigador ou carrasco da cultura escolar mas antes de um mediador intercultural. Este técnico surge aqui como um instrumento de auxílio no que toca às transformações necessárias para combater a clivagem sociológica que existe entre a comunidade cigana e a Escola. Isto é, a intervenção deste técnico não poderá, jamais, ignorar todas as barreiras que o aluno sofre dentro e fora da sala de aula, como preconceitos, estereótipos, processos de aculturação e de homogeneização, efeito pigmaleão, recusa do *ethos* e diferenças entre os códigos linguísticos, mas antes, aliando a sua intervenção socioeducativa à mediação intercultural, auxiliar no processo escolar difícil destes alunos, focando na diminuição das elevadas taxas de absentismo e insucesso escolar presentes nesta comunidade.

Sendo, também, responsável pelas desigualdades, a Escola continua a ter uma missão importante na vida de qualquer um que por ela passa e por isso é nela que devemos concentrar estratégias adequadas partindo de diagnósticos baseados na realidade dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Abelha, M., Machado, E., & Simões, A. (2015). O Educador Social numa Escola Intercultural: Que Estratégias de Intervenção? *Praxis Educare*, (2), 21-26. Retirado de <http://www.aptse.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Abrantes, P. (2016). A Educação em Portugal: Princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23-32. Retirado de <https://doi.org/10.7458/SPP2016NE10348>
- Bourdieu, P. (2007). *Escritos de Educação* (9.ª ed.). Editora Vozes Ltda.
- Candeias, P., Magano, O., & Mendes, M. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. ACM, I.P.* Retirado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15587/1/estudonacionalsobreascomunidadesciganas.pdf>
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos Ciganos com a Escola Pública: contributos para a Compreensão Sociológica de um Problema Complexo e Multidimensional. *Interações*, (2), 155-182. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7915/1/Rela%c3%a7%c3%a3o%20dos%20Ciganos%20com%20>
- Casa-Nova, M. J. (2018). *Formar uma elite ou educar um povo?* Retirado de https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/209362/Newsletter_OBCIG_julho_2018.pdf/c7bf6eff-7006-4d4e-b7f0-26b19e44ab5b
- Conselho Nacional Educação (2020). *Recomendação: A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das Escolas*. Retirado de https://www.cnedu.pt/content/REC_Assistentes_e_Tecnicos_29-09-2020.pdf
- Enguita, M. (1996). Escola e Etnicidade: o caso dos ciganos. *Educação, Sociedade e Culturas*, (6), 5-22. <https://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-1-enguita.pdf>
- Marques, J., Vieira, A. M., & Vieira, R. (2020). A diversificação da sociedade e a Mediação Intercultural como Pedagogia Social: o caso português. *Laplage em Revista*, 6(3), 54-63. Retirado de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5125/1/Laplageset_dez20.pdf
- Oliveira, J., & Cardoso, M. (2015). A Construção da Profissão de Educador Social em Contexto Escolar: a Experiência de um Projeto de Mediação entre a Escola e as Famílias de Etnia Cigana. *Praxis Educare*, (2), 39-46. Retirado de <http://www.aptse.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Pereira, G., & Pereira, L. (2015). Trabalho Social: Uma Emergência na Escola. *Praxis Educare*, (2), 12-20. Retirado de <http://www.aptse.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Rufino, I. (Ed.) (2006). *Qualidade à Criança e ao Jovem: a Redução dos Riscos*. Relgráfica, Artes Gráficas, LDA.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Ed.), *Pais e Professores um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Edições ASA.
- Sousa, J. M. (2000). O Olhar Etnográfico da Escola perante a Diversidade Cultural. *Revista da Psicologia Social e Institucional*, 2(1), 107-120. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/755/1/15OlharetnograficodaEscolaperantea diversidadecultural.pdf>
- Viegas, I. H. (2015). A Educação Social em Contexto Escolar: Contributos para a Definição das Áreas de Intervenção e para o Perfil do Educador Social nas Escolas. *Praxis Educare*, (2), 7-11. Retirado de <http://www.aptse.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Vieira, A. M. (2014). A Pedagogia Social como Prática Inovadora na Educação Escolar. *Signos*, (1), 108-126. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/61799151.pdf>

- Vieira, A. M. (2015). O Educador Social na Mediação de Tensões Sociais, Indisciplina e Violência na Escola. *Praxis Educare*, (2), 27-37. Retirado de <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Medi@ções*, 5(1), 44-56. Retirado de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2721/1/pontes%20e%20travessias%20RV_A_V2017.pdf
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2018). Serviço Social e Mediação Intercultural em Contexto Educativo. In J. L. Almeida, & P. Sousa (Orgs), *Serviço Social na Escola*. Contributos para o campo profissional (pp. 223–241). Edições Húmus. Retirado de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3303/1/SSocial%20e%20Med%20Int_Escola_AVeRV.pdf
- Vieira, R. (1995). Mentalidade, Escola e Pedagogia Intercultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, (4), 127-147. Retirado de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6869/1/4-6-vieira.pdf>

O PAPEL DOS TÉCNICOS DO PROGRAMA ESCOLHAS NA INTERVENÇÃO SOCIAL COM CRIANÇAS, JOVENS E FAMÍLIAS DE ETNIA CIGANA DO DISTRITO DE BRAGA. A TEORIA E A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Micaela Lopes¹, Ana Maria Vieira²

¹ *Mestre em Mediação Intercultural e Intervenção Social*

² *ESECS - Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia*

RESUMO

A nossa proposta de comunicação incide sobre o papel dos técnicos do Programa Escolhas (PE) na intervenção social com comunidades ciganas do distrito de Braga.

Os ciganos estão em Portugal há 500 anos, contudo e apesar da sua longa permanência no nosso país, verifica-se que estas comunidades sofrem uma forte vulnerabilidade, que contribui para a perpetuação do ciclo intergeracional da pobreza e exclusão social que as caracteriza.

No sentido de contrariar esta tendência, surge o PE, um programa que através da mediação intercultural procura a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundas de contextos socioeconómicos vulneráveis.

Considerando a forte exclusão social que as comunidades ciganas sofrem em Portugal, a importância das práticas de mediação intercultural na coesão social e empoderamento das populações mais vulneráveis e afigurando-se a mediação intercultural como caminho para empoderar e transformar nos contextos de diversidade cultural significativa, onde o PE intervém, procurámos analisar as práticas de mediação intercultural realizadas por equipas do PE da 7ª geração, do distrito de Braga, com crianças, jovens e famílias ciganas.

Do ponto de vista da metodologia, foram utilizadas técnicas de pesquisa das ciências sociais, que nos permitiram situar numa perspetiva essencialmente compreensiva. Assim, e seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico, adotámos como método o estudo de caso e no que diz respeito às técnicas de recolha da informação elegemos a análise documental e a entrevista individual semiestruturada, aplicada a técnicos dos projetos do distrito de Braga do PE, que constituem a “amostra” do nosso estudo.

Esta investigação permitiu-nos concluir que os técnicos entrevistados, utilizam um vasto conjunto de práticas com vista ao empoderamento e à transformação das comunidades ciganas. Neste sentido, surgem como mediadores interculturais que atuam não apenas nas comunidades que intervencionam, como também na sociedade maioritária, a qual acaba por beneficiar, no seu todo.

PALAVRAS-CHAVE

Comunidade cigana; Exclusão social; Mediação intercultural; Programa Escolhas

INTRODUÇÃO

A presente comunicação surgiu da dissertação desenvolvida no âmbito do *Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social* e do trabalho desenvolvido, enquanto técnica da Cruz Vermelha Portuguesa, Delegação de Braga, na *6ª geração* do PE, com

algumas das comunidades ciganas de Vila Verde que há mais de 20 anos vivem em situação de pobreza e exclusão social.

Ora é comumente aceite que os ciganos estão em Portugal há 500 anos (ACIDI, 2013), contudo e apesar de já ser longa a permanência deste povo no nosso país, verifica-se que a sua história é feita de lutas, conflitos e persistências, reveladoras das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação à população cigana.

Paralelamente, continuam a ser evidenciadas múltiplas fragilidades nestas comunidades, como é referido no recente Relatório de Monitorização da Sociedade Civil sobre a Implementação da Estratégia Nacional de Integração das Comunidades Ciganas em Portugal (2019).

Contudo, algo tem sido feito no campo da intervenção social, com vista a quebrar “um ciclo vicioso de empobrecimento para as gerações mais jovens e vindouras” (Mendes, 2005, p. 18). Assim, têm sido múltiplas as medidas tomadas, como resposta aos problemas acima enunciados, como por exemplo, a implementação do PE (2001), doravante designado PE, um programa público de âmbito nacional, no terreno há 19 anos, que através da mediação, nomeadamente a mediação intercultural que surge como um dos princípios gerais do programa (Carvalhais, 2013; Programa Escolhas, 2020a, 2020b), procura a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundas dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis e comunidades fragilizadas (2020, Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020).

Ora, a mediação intercultural é uma modalidade de intervenção de terceiras partes em contextos pluriétnicos ou multiculturais (Giménez, 2010) e que “para além de preventiva se assume como transformadora da sociedade e como construtora de espaços de (con)vivência” (Vieira A. & Vieira, R., 2016a, p. 65). Com efeito, o mediador intercultural surge como alguém “para facilitar a compreensão, para fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados” (Vieira A. & Vieira, R., 2016a, p. 67), atuando com base na mediação dialogante, empoderadora e transformadora (Vieira, R. e Vieira, A., 2016) e assumindo uma postura positiva no desenvolvimento do processo de mediação, trabalhando com o outro e não contra o outro (Torremorell, 2008).

Assim, e percebida a importância da mediação intercultural no desenvolvimento dos jovens, crianças e suas famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade, adotámos uma questão orientadora, que nos conduziu ao longo da investigação, designadamente: de que forma os técnicos do PE da 7ª geração, do distrito de Braga, desenvolvem práticas de mediação intercultural, no contexto de intervenção com crianças, jovens e famílias de etnia cigana?

DA “QUESTÃO CIGANA” AO PROGRAMA ESCOLHAS

É antiga a controvérsia em torno da “questão cigana”, não só em território português, mas também nos diferentes países europeus, suscitando múltiplas visões, vertidas em amplas discussões nas sociedades “ditas multiculturais e/ou interculturais e pautadas pelo princípio do universalismo” (Mendes, 2015, p. 32; Mendes et al., 2019, p. 53).

De acordo com o Estudo Nacional das Comunidades Ciganas (2014), é visível, ao longo da história, a construção de barreiras sociais, assentes nos estereótipos e representações sociais que são feitas sobre os “outros” diferentes de “nós”. Perante essa realidade, os indivíduos “outros”, vítimas dessa classificação, acabam por ter de fazer um caminho mais longo e penoso para atingir o mesmo que aqueles que são livres de qualquer estereótipo e representação social depreciativa. Assim, esse “marcador étnico” é a pedra basilar para a produção das desigualdades e os respetivos processos de exclusão social (Guerra et al., 2002, citado em Castro, 2010).

Entre os grupos sociais mais vulneráveis a situações de exclusão e pobreza encontram-se as pessoas de origem cigana (Magano & Silva, 2000; Mendes, 2005; Magano, 2010; M. Silva et al., 2014; Casa-Nova, 2020). Com efeito, ao observarmos os conceitos de exclusão, ou não inclusão, ou, por oposição, inclusão, verificamos a posição marginal que caracteriza, na sua generalidade, as comunidades ciganas, em Portugal, face aos diferentes sistemas - económico e territorial; de proteção social; comunitário e familiar e político jurídico - bem como a subsistemas que enformam a sociedade.

Por outro lado, e embora a feição intercultural e universalista das políticas públicas seja aceite e defendida pelos portugueses, continuamos a assistir, por parte das instituições, ao não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto do que é ser cigano, bem como ao seu enquadramento social no espaço público, situação que afeta negativamente as várias dimensões da vida das pessoas ciganas. Assim, o universalismo das políticas

sociais não tem surtido os efeitos desejados no que respeita à redução dos níveis de pobreza, exclusão, discriminação e racismo vivenciado pelos portugueses ciganos (Mendes, 2015).

Interessa, pois, refletir sobre a orientação das políticas públicas para a intervenção com a população cigana, tarefa complexa, na medida em que não parece fácil encontrar uma caracterização que considere a heterogeneidade dos destinatários dessas políticas (Castro, 2010).

Neste sentido, várias têm sido as medidas e políticas, nomeadamente, o PE, um programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º /2001, de 9 de janeiro, sucessivamente renovado até 31 de dezembro de 2020, com a missão de promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis, particularmente de descendentes de migrantes e de crianças e jovens ciganos/as, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (2020, Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020). É tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e está integrado no ACM (Programa Escolhas, 2020c).

Enquanto política pública, o PE constitui-se como um modelo de referência, nacional e internacional, sendo que ao longo das diferentes gerações, a mediação surge enquanto processo que contribui para melhorar a comunicação intercultural, a relação e a integração de pessoas ou grupos presentes num território, visando sobretudo a coesão social, o desenvolvimento e a vivência plena da cidadania. Neste sentido, a mediação surge assim como um dos princípios gerais do PE e de acordo com o artigo 5.º do capítulo II, do regulamento da 8ª geração do PE (Programa Escolhas, 2020c) “os projetos deverão favorecer intervenções de proximidade recorrendo sempre que necessário ao trabalho de rua e à mediação intercultural, adaptando-se aos contextos e horários dos públicos, entendendo globalmente a sua intervenção enquanto um processo de mediação social”.

MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

A inclusão social não pode ser percebida como resposta “fim de linha” (Vieira A. e Vieira R., 2016, citado em Matias & Vieira, 2018), mas considerada “numa perspetiva holística

de responsabilidade social e de prevenção e mudança social” (Torremorell, 2008, citado em Matias & Vieira, 2018, p. 25), a par do estado.

Por outro lado, “os contextos de diversidade cultural significativa precisam, frequentemente, de mediação” que, enquanto processo, contribui para “melhorar a comunicação intercultural, a relação e a integração de pessoas ou grupos presentes num território, visando sobretudo a coesão social, o desenvolvimento e a vivência plena da cidadania” (Calado, 2016, p. 6).

Posto isto, as novas realidades sociais necessitam de respostas articuladas dentro dos sistemas, através da criação de “figuras e dispositivos de mediação” (Freire, 2008a citado em Oliveira & Freire, 2009, p. 13) que tornem possível a comunicação e onde a mediação se assume como um recurso capaz de fortalecer a coesão e os laços sociais (Oliveira & Freire, 2009). A mediação intercultural atravessa os vários domínios do social, atuando numa perspetiva preventiva, em diferentes formas de mediação (comunitária, sanitária, escolar, familiar, laboral, jurídica, etc) muito para além da resolução de conflitos, sendo, essencialmente, transformadora das relações sociais (Vieira, A. & Vieira, R. 2016a). Assim, a mediação intercultural é criativa, renovadora, preventiva e terapêutica, no sentido em que deve ser capaz de criar e possibilitar novas e melhores relações entre as partes mediadas e atuar na prevenção de conflitos, auxiliando as pessoas envolvidas a encontrarem soluções e caminhos para a sua resolução (Six (1990, *apud.* SANI, 2015, p. 2583, citado e traduzido por Marques et al., 2020). Neste sentido, a mediação intercultural pressupõe o incremento da coesão social, promove o diálogo, e a consequente aceitação de diferentes versões da realidade. Além disso, defende a pluralidade, sendo um contributo para a participação democrática, na medida em que promove a livre tomada de decisões e compromissos (Vieira, R., & Vieira, A., 2016, 2017, 2018a).

Posto isto e, reconhecendo a importância da mediação, nomeadamente da mediação intercultural, enquanto prática empoderadora e transformadora que procura promover a coesão social nos contextos de diversidade cultural significativa, (Giménez, 2010; Vieira, A. & Vieira, R., 2016b; Vieira, R. & Vieira, A., 2016, 2017, 2018b), entende-se que esta surja como uma ferramenta fundamental na intervenção social com as comunidades ciganas. Desse modo, adotando a visão de Vieira, R. e Vieira, A. (2016), a mediação surge como “uma estratégia de construção de pontes e trânsito entre

pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais” (p. 27). Nessa linha de pensamento, reconhecemos, na presente investigação, o PE como a “ponte”, sendo que os seus técnicos surgem como “pedras basilares” dessa ponte que ligam as “margens”, entre a sociedade maioritária e comunidades ciganas.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da metodologia, pretendemos, através de uma pesquisa qualitativa, descrever, entender e compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, como se processam a intervenção social e as práticas de mediação intercultural dos técnicos do PE do distrito de Braga, no trabalho com comunidades ciganas, aproximando-nos do paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico (Amado, 2013; Guerra, 2006). Adotámos, por isso, como método, o estudo de caso, considerando o seu “caracter descritivo, intensivo, analítico, holístico e particularista” (Vieira, A., 2016, p. 200). Deste modo, a investigação insere-se no campo das ciências sociais e permite-nos situar numa perspetiva essencialmente compreensiva, não existindo preocupações com generalizações (Flick, 2005). No que diz respeito às técnicas de recolha da informação (Carmo & Ferreira, 1998; Guerra, 2006; Bell, 2010; Amado, 2013), elegemos a análise documental e a entrevista individual semiestruturada. Quanto ao universo de análise, técnicos do PE, elegemos para “amostra” os técnicos dos projetos do PE do distrito de Braga, propondo-nos a entrevistar dois por projeto. Por outro lado, e considerando a necessidade de estudos ou investigações (Mendes et al., 2014), nomeadamente qualitativos, capazes de “contribuir para pensar políticas públicas, formas e processos de melhoria das condições de vida” (Casa-Nova, 2020, p. 49) da população cigana portuguesa, ou que contribuam para o aprofundamento dos conhecimentos ainda escassos sobre os ciganos em Portugal (Mendes et al., 2014), sentimo-nos motivados a desenhar o presente projeto de investigação, adotando uma questão orientadora que nos conduziu ao longo da investigação, designadamente: de que forma os técnicos do PE da 7ª geração, do distrito de Braga, desenvolvem práticas de mediação intercultural, no contexto de intervenção com crianças, jovens e famílias de etnia cigana?

Por conseguinte, traçamos alguns objetivos que nos ajudaram a definir o intuito da nossa investigação, nomeadamente, o objetivo geral, analisar as práticas de mediação

intercultural realizadas por equipas do PE da 7^a geração do distrito de Braga, com crianças, jovens e famílias ciganas, e os seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão da literatura sobre as principais políticas públicas e sociais associadas aos processos de integração das comunidades ciganas, na sociedade portuguesa; caracterizar o contexto onde ocorre a intervenção dos técnicos do PE; perceber a forma como é realizada a intervenção dos técnicos do PE; identificar e tipificar as práticas de mediação intercultural desenvolvidas pelos técnicos do PE no apoio às crianças, jovens e famílias de etnia cigana, e conhecer obstáculos inerentes à prática da mediação intercultural, tanto na atuação familiar como no trabalho em equipa com famílias de etnia cigana.

RESULTADOS

Com a presente investigação foi-nos possível não só responder à questão central como também ao objetivo geral e aos objetivos específicos, bem como, chegar a um conjunto de conclusões.

Percebemos que, apesar de estarmos a falar de realidades distintas em concelhos e cidades diferentes, do distrito de Braga, o contexto em que vivem as comunidades ciganas intervencionadas pelos técnicos dos diferentes projetos do PE não é assim tão distinto. Com efeito, tendo o nosso estudo incidido sobre projetos em diferentes cidades, constatamos que estas sub-comunidades sofrem os mesmos problemas estruturais, nomeadamente, discriminação laboral, baixos níveis de educação e formação, bem como segregação residencial (acampamentos ou bairros sociais), vivendo em situação de pobreza e exclusão social.

Percebemos, também, que estamos perante comunidades maioritariamente sedentárias, havendo apenas um acampamento onde se regista alguma movimentação de pessoas, contrariando, de algum modo, a visão que prevalece na sociedade de que os ciganos são nómadas por opção, o que inviabiliza, ou dificulta a sua integração.

Outro dado apurado é que estas comunidades são fortemente discriminadas e fruto de muitos estereótipos por parte da sociedade maioritária. Esta “ciganofobia” (Bastos, 2012, 2013, p. 126, citado em M. Silva et al., 2014) traz inúmeras dificuldades, nomeadamente, ao nível da integração do público alvo em alojamento não social, no

mercado de trabalho e na integração de crianças não ciganas nos diferentes projetos. De facto, percebe-se a existência de um “muro invisível” que separa os dois mundos (Casa-Nova, 2020), predominando, como parcialmente evidenciamos, atitudes preconceituosas e práticas de discriminação, dando lugar a relações perpassadas por estratégias de evitamento, rebaixamento e hostilidade que agudizam ainda mais a exclusão social. Conseguimos ainda apurar que a premissa os ciganos não vão à escola, nestas comunidades, é um mito, tendo sido possível observar, no âmbito dos diferentes projetos, que os ciganos vão escola, muitas vezes, não pela valorização da mesma, mas devido, em muito, a dois fatores: imposição das políticas sociais, como do RSI (a população intervencionada é maioritariamente beneficiária desta medida) e o trabalho realizado pelos técnicos dos projetos ao longo do período de tempo que estiveram no terreno. Subsiste contudo, uma maior desvalorização na integração das mulheres nas escolas, fruto de uma cultura enraizada onde a mulher é vista como alguém que deve limitar-se ao trabalho doméstico e a cuidar dos filhos e restantes familiares, sobretudo dos mais velhos. Observamos, ainda, a existência de uma certa discriminação dentro da própria comunidade, nomeadamente dos ciganos mais pobres ou de origem galega, registando-se diversas situações de tensão e conflito, rompendo com a conceção social de que este povo é intrinsecamente unido, constituindo-se ainda como paradoxo, tendo em conta que, no que diz respeito à cultura cigana, estas comunidades se unem em torno da preservação da sua cultura, mentalidade e valores. Esta união para a preservação de identidade cultural, pode ser vantajosa, mas também constituir-se como desvantagem. Assim, se a preservação da cultura, acaba por funcionar como parede invisível, como forma de proteção e defesa face ao exterior percecionado como ameaça, por outro lado, acaba por funcionar como separação face à sociedade maioritária, o que constitui uma desvantagem, uma vez que dificulta a construção de processos de integração nas suas múltiplas dimensões, aumentando a barreira entre o “nós” e os “outros” (Mendes, 2005; ACIDI, 2013; Mendes et al., 2014; Casa-Nova, 2020). Por outro, o casamento precoce, o luto, a desvalorização da escola, a falta de compromisso e a gravidez precoce são entrave à atuação dos técnicos. No campo das vantagens, a cultura cigana nos contextos de intervenção estudados surge como um fator de integração, na medida em que as estratégias utilizadas ou as atividades proporcionadas servem-se, muitas vezes, do gosto pela música ou pela dança, ou estão ligadas a referências ciganas,

sendo fatores de atração e aproximação entre os técnicos e o público alvo, o que, conseqüentemente, acaba por tornar mais eficaz a intervenção.

Descobrimos também que todos os sujeitos entrevistados reconhecem a importância da mediação intercultural, ainda que não a identifiquem explicitamente nas suas práticas. Esta faz parte das suas intervenções, nomeadamente, no acompanhamento de proximidade em ambientes multiculturais dos jovens e famílias ciganas, procurando o estabelecimento de relações empáticas e a conquista de confiança. Para todos os técnicos o processo inicial foi de alguma dificuldade destacando a desconfiança das comunidades intervencionadas.

Constatamos que a filosofia do PE assenta no pilar da mediação e que todos os técnicos agem segundo as suas premissas, ainda que de uma forma quase sempre espontânea, de acordo com as competências intrínsecas aos seus perfis, não só profissionais, mas também pessoais, sendo apontadas características como: capacidade de adaptação e de improviso, resiliência, capacidade de comunicação, capacidade de mediação, polivalência, dinâmica, empatia, facilidade no estabelecimento de relações, discurso positivo, entre outras.

Ainda no que toca à mediação intercultural, descobrimos que todos os técnicos se regem por estratégias de educação não formal, com uma clara aposta no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, mas também na capacitação e participação ativa dos participantes e na procura da sua valorização e autonomia, procurando assim contribuir para a construção de projetos de vida individuais que conduzam ao *empowerment* pessoal, educacional e profissional, capaz de minimizar as consequências da reprodução geracional da pobreza e exclusão social. Neste sentido, há uma aposta consciente na promoção de práticas de cidadania ativa, através do recurso a metodologias participativas, que implicam a participação ativa dos destinatários, assumindo-se como uma intervenção local e de proximidade, onde os diferentes técnicos procuram alcançar a coesão social, a autonomia e o empoderamento das populações intervencionadas.

Quanto às práticas de intervenção, no que respeita aos objetivos traçados, estes assentam fortemente na prevenção, contudo, a remediação não deixa de estar presente na prática, assumindo particular importância em muitos casos. Por outro lado, é dada enorme relevância à transformação, através da relação de proximidade estabelecida

entre os técnicos e as comunidades, baseada nos princípios da escuta ativa, compreensão e respeito pelo outro, da capacitação e do reconhecimento dos indivíduos, grupos e comunidades.

Percebe-se assim, que os técnicos, no processo de empoderamento, procuram dotar as comunidades ciganas de ferramentas e estratégias com vista ao acesso a novas oportunidades, procurando atenuar as assimetrias existentes e minimizar o facto de estas populações intervencionadas viverem em territórios de exclusão. A título de exemplo, aquando da pandemia Covid 19, os técnicos do PE foram o canal de comunicação, muitas vezes o único, entre as comunidades e a escola, e em alguns casos entre as comunidades e a comunidade maioritária, concluindo-se que nessa fase os projetos Escolhas foram fulcrais, estando os seus técnicos “na linha da frente” na intervenção com estas comunidades, contribuindo visivelmente para atenuar as dificuldades inerentes à sua condição info-excluída e sem acesso a computadores e internet. Percebemos, portanto, que os diferentes técnicos se assumem como “pontes”, na relação escola-comunidades e comunidades-sociedade maioritária, onde a comunicação é chave no trabalho que desenvolvem, algo muito importante e fundamental, classificando-se eles próprios, em muitos casos, como tradutores, não só linguísticos, mas, também, culturais (porque os códigos culturais são muito diferentes). Neste sentido, os técnicos do PE surgem como terceiras pessoas que fomentam a intercompreensão e a interculturalidade, procurando o entendimento, a ausência de conflitos sociais e a sã (con)vivência e assumindo-se como a voz das comunidades, prevenindo, assim, o afastamento das estruturas de apoio social e dos serviços de saúde, ou até promovendo a ligação ou comunicação nunca antes existente.

Foi ainda objetivo nosso identificar os obstáculos encontrados durante a intervenção da mediação intercultural, os quais agrupamos em quatro grandes problemas/dificuldades: a questão cultural e a discriminação, já abordadas, as questões relacionadas com a própria dinâmica e estrutura dos projetos Escolhas, e a pandemia *covid 19*. Quanto à dinâmica e estrutura dos projetos, foram identificados obstáculos à intervenção da mediação intercultural, tendo sido apontadas como dificuldades a constante pressão exercida em torno dos números, metas, e na sua concretização, bem como o orçamento muito limitado, que origina equipas muito reduzidas para um trabalho bastante exigente, conduzindo, muitas vezes, ao desgaste, frustração e desistência por parte dos

técnicos. Outra realidade sentida como obstáculo à intervenção foi a pandemia *covid 19* que, para além de afetar negativamente toda a intervenção prevista no último ano de projeto, também acabou por afetar negativamente as comunidades ciganas, alvo de intervenção, sendo que para vários técnicos, teve um efeito devastador, originando uma regressão face aos objetivos do programa, dado estarmos a falar de populações muito fechadas, que não possuem literacia digital, nem acesso a meios digitais.

Por tudo o que acabámos de expor e refletir, estes atores sociais levam para o terreno um coletivo de práticas com vista ao empoderamento e à transformação dos sujeitos com os quais intervém, designadamente e, em especial, as comunidades ciganas. Essas transformações são reconhecidas e valorizadas por todos e, apesar de em muitos casos não serem mensuráveis, são fulcrais e revelam aquele que acaba por ser o papel principal do técnico do PE, o de transformador.

CONCLUSÃO

Considerando a forte exclusão social e vulnerabilidade que as comunidades ciganas sofrem em Portugal (Amiguinho, 2020; Magano & Silva, 2000; Mendes, 2005, 2015; Casa-Nova, 2006, 2009a, 2020; Dias et al., 2006; Castro, 2010; Magano, 2010; Magano & Mendes, 2014; Mendes et al., 2014, 2019 e M. Silva et al., 2014) e a importância das práticas de mediação intercultural na coesão social e empoderamento das populações mais vulneráveis (Giménez, 2010; Vieira, A. & Vieira, R., 2016b; Vieira, R. & Vieira, A., 2016, 2017, 2018b), esta investigação teve como objetivo geral analisar as práticas de mediação intercultural realizadas por técnicos do PE da *7ª geração* com crianças, jovens e famílias ciganas.

Concluimos que os técnicos do PE são mediadores interculturais na medida em que adotam práticas catalisadoras, transformadoras e empoderadoras das comunidades que intervencionam e onde se incluem não apenas os “ciganos”, como também, a própria comunidade, a qual acaba por beneficiar, no seu todo. Confirma-se, por isso, que o PE surge como uma “ponte”, sendo que os seus técnicos são as “pedras basilares” dessa ponte que liga as “margens”, entre a sociedade maioritária e as comunidades ciganas.

BIBLIOGRAFIA

- ACIDI. (2013). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI).
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiguiño, A. (2020). Da investigação à intervenção com ciganos e da empatia com a comunidade. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações. Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 33-44). Porto: Edições Afrontamento.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Calado, P. (2016). Nota de Abertura. In Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (Coord.), *Entre iguais e diferentes: a mediação intercultural. Atas das I jornadas da rede de ensino superior para a mediação intercultural* (pp. 6-8). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalhais, G. (2013). Programa Escolhas. In Magano, O., & Mendes, M. M. (Orgs.), *Ciganos portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 30-38). Lisboa: Universidade Aberta.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 2(2), 155-182.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos*. Lisboa: ACIDI.
- Casa-Nova, M. J. (2020). Portugueses ciganos: exclusão social ou não-integração? In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações. Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 49-70). Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, A. (2010). Ciganos e desigualdades sociais: Contributos para a inflexão de políticas públicas de cariz universalista. *Fórum Sociológico*, 20, 11-19.
- Dias, E. C., Alves, I., Valente, N., & Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão / integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- EAPN Portugal, Associação Letras Nómadas & Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos. (2019). *Relatório de monitorização da sociedade civil sobre a implementação da estratégia nacional de integração das comunidades ciganas em Portugal. Avaliação de progresso em quatro áreas principais de políticas chave: educação, emprego, saúde e habitação*. Central European University.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Giménez R., C. (2010). *Mediação Intercultural*. Cadernos de apoio à formação, 4. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipe Editora.
- Magano, O. (2010). *“Tracejar vidas normais”. Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta/DCSG de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 15-35.
- Magano, O., & Silva, L. (2000). *A integração/ exclusão social de uma comunidade cigana residente no Porto*. Actas do IV congresso português de sociologia: Sociedade portuguesa passados recentes, futuros próximos.

- Marques, J., Vieira, A., & Vieira, R. (2020). A diversificação da sociedade e a mediação intercultural como pedagogia social: o caso português. Laplage. *Revista Sorocaba*, 6(3), 54-63.
- Matias, C., & Vieira, R. (2018). Vidas de rua: a mediação na (re)construção de projetos de vida. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Da mediação intercultural à mediação comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir* (pp. 25-44). Porto: Afrontamento.
- Mendes, M. M. (2005). *Nós, os ciganos e os outros. Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendes, M. M. (2015). Nos interstícios das sociedades plurais e desigualitárias: a situação social dos ciganos. In Martins, E., Mendes, F., Fernandes, R., & Fonseca, S. (Coords.), *Modelos e projetos de inclusão social* (pp. 32-41). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Mendes M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Mendes, M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2019). Des-homogeneizar os ciganos portugueses: perfis sociais e heterogeneidade sócio-cultural. *Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 49-87.
- Oliveira, A., & Freire, I. (2009). *Sobre... A mediação Sócio-Cultural*. Cadernos de apoio à formação, 3. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Programa Escolhas. (2020a, dezembro 26). *A mediação intercultural é uma ferramenta fundamental*. Disponível em: <http://www.programaescolhas.pt/conteudos/noticias/ver-noticia/5c93a4dcf27c0/%22a-mediacao-intercultural-e-uma-ferramenta-fundamental>
- Programa Escolhas. (2020b, dezembro 20). *Regulamento do Programa Escolhas - E8G*. Disponível em: http://www.programaescolhas.pt/regulamento_e8g
- Programa Escolhas. (2020c, dezembro 27). *O que é o Programa Escolhas*. Disponível em: <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República n.º 180/2020, Série I.
- Silva, M., Silva S., Pinto M. G., Sobral, J. M., Ramos, M., Barbosa, M., Silva, I., Cid, C. S., Oliveira, C., Barbosa, S., Pimenta, S., Ribeiro, F. B., & Gomes, S. (2014). *A sina social cigana. Histórias, comunidades, representações e instituições*. Lisboa: Edições Colibri.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2016). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016a). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016b). Mediação intercultural e intervenção social: prevenção, resolução, tolerância e respeito. *Focus Social, Revista de Economia Social*, (9), 38-41.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Concepções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29- 56). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Pedagogia de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Medi@ções*, 5(1), 44-56.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2018a). Serviço social e mediação intercultural em contexto educativo. In Almeida, J. L., & Sousa, P. (Orgs.), *Serviço social na escola. Contributos para o campo profissional* (pp. 223-241). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2018b). Antropologia, direitos humanos, educação, e mediações socioculturais. In Nascimento, E., Gonçalves, J. L., & Gomes, M. P., (Orgs.), *Ética: dos fundamentos filosóficos aos princípios de ação. Direitos humanos, educação e intervenção social* (pp. 82-90). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).

MUJER CAMPESINA Y PROPIEDAD PRIVADA. NORTE DE SANTANDER (COLOMBIA)

Viviana González Carreño

RESUMEN

El presente documento describe el proceso de pilotaje desarrollado en el marco del proceso investigativo *mujer campesina y propiedad privada*, caracterizado por la interacción permanente con las mujeres campesinas lo cual facilitó el diseño y ajustes de objetivos, categorías, diseño metodológico y obtención de hallazgos preliminares.

PALABRAS CLAVES

Género; Mujer; Ruralidad y propiedad

INTRODUCCIÓN

Colombia se encuentra inmersa en un conflicto armado interno que deja a la fecha 9.237.051¹ víctimas, entre los hechos victimizantes que ha padecido la población se encuentra el desplazamiento forzado, tortura, amenaza, homicidio, secuestro, lesiones personales físicas, violencia sexual, desaparición forzada y despojo y abandono de tierras, entre otros.

En cuanto al despojo y abandono forzado de tierras, a nivel nacional, existen 107.737² personas reclamantes de bienes inmuebles, según entidad encargada del sistema de registro de tierras abandonadas y despojadas Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas (Unidad de Restitución de Tierras).

La Unidad de Restitución de Tierras³ fue creada en el año 2011, mediante la promulgación de la Ley 1448 de 2011, también denominada Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, esta entidad es la encargada de implementar las medidas de atención, asistencia y reparación, con la aplicación de la norma, la institución da inició a un proceso de restablecimiento de derechos al patrimonio y propiedad, históricamente vulnerados y agravados con ocasión al conflicto armado.

¹ Disponible en: <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/infografia>, fecha de consulta: 12 de febrero 2022.

² Sistema de Registro Unidad de Restitución de Tierras, consulta realizada el 12 de febrero 2022.

³ También denominada Ley 1448 de 2011, República de Colombia.

Dentro de la experiencia de 10 años de implementación de la ley 1448 del 2011, la Unidad de Restitución de Tierras (2019), a través del programa de acceso especial para las mujeres, identificaron las siguientes barreras culturales e institucionales a las que se enfrentan las mujeres en el acceso a la tenencia de la tierra⁴, a saber:

El acceso de las mujeres a la tierra se da mediante los derechos secundarios, es decir son propietarias o su vínculo jurídico con el inmueble se adquiere por ser compañeras o esposas de un hombre, y no por su trabajo y aporte a la economía familiar, en palabras de Meertens: “dueñas de tierras sólo a través de un hombre” (2016, p. 91).

Al ser las mujeres víctimas directas del conflicto armado quedan en situación de vulnerabilidad patrimonial, por tanto, se ven obligadas a abandonar sus tierras o venderlas a precios irrisorios.

En algunos lugares del país, las relaciones simultáneas entre un hombre y varias mujeres son comunes, no obstante, a la hora de demostrar los derechos patrimoniales que cada mujer y sus hijos tienen, cultural e institucionalmente no se reconocen.

Dentro de la cultura patriarcal, se considera que las mujeres no tienen derechos patrimoniales, esto se complejiza porque las mujeres al no percibirse como sujetas de derecho, no los ejercen ni exigen.

Adicionalmente en la implementación de la política pública, los funcionarios/as que son los encargados de ejecutarla, tienen sesgos respecto a los derechos de la mujer a la tierra que no permite practicar la justicia de género.

La vulnerabilidad de los derechos patrimoniales en contextos de violencia sociopolítica fue expuesta también por la Corte Constitucional de Colombia, a través del auto 092 de 2008, incluyéndolo como uno de los diez riesgos que afectan de manera “desproporcionada y diferencial” a las mujeres, en especial las trabajadoras rurales.

Por su parte, ONU-MUJERES (2015), afirma que, en los escenarios de conflicto y posconflicto, a nivel mundial prima la informalidad del vínculo jurídico de la mujer sobre la tierra, siendo el porcentaje de niñas y mujeres con “títulos legales” sólo el 9%⁵, con respecto al 19% por parte de los hombres.

⁴ Unidad de Restitución de Tierras, Programa de acceso especial para las mujeres al proceso de restitución de tierra, julio 2019.

⁵ Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/digital-library/multimedia/2015/10/infographic-women-armed-conflict>. Fecha de consulta: el 05 de mayo 2022.

De este modo, la presente investigación busca profundizar entre la relación mujer y propiedad, enfatizando en las estrategias que utilizan las mujeres para ejercer el uso y control del derecho a la propiedad, cuyo objetivo principal busca: *Comprender y visibilizar las experiencias de las mujeres campesinas en el uso, goce y control del derecho a la propiedad.*

El proceso investigativo, se encuentra en su tercer año de ejecución, ha estado precedido por una serie de etapas que abarcan elección del tema, diseño metodológico y resultados preliminares de la recolección de información.

La revisión bibliográfica, eje transversal y permanente, la estancia de investigación y el contacto con las mujeres mediante el pilotaje en entrevistas individuales y grupales han influido significativamente en la coherencia conceptual y rigurosidad del presente estudio.

El pilotaje facilitó aprendizajes sobre la idiosincrasia de la mujer campesina expresada desde sus transformaciones personales y familiares en relación con el uso y control del derecho a la propiedad, este ejercicio se realizó mediante un (1) grupo focal y (5) cinco entrevistas individuales.

Así mismo las mujeres en las entrevistas expresaron relatos del ejercicio de la autonomía económica y participación en lo organizativo y cómo estos aspectos influyeron en su calidad de vida y la de su núcleo familiar, una muestra de ello fue lo narrado por las mujeres que pertenecen a la asociación RED DE MUJERES SIUAMEJ TAYOLCHIKAUANIJ, con ocasión a la estancia de investigación realizada en Puebla (México).

El proceso metodológico también ha transcurrido entre avances, cambios y ajustes dentro de éstos se destacan: redefinición de objetivos de investigación, revisión bibliográfica y construcción preliminar de los marcos de referencia: marco de antecedentes, teórico, metodológico, normativo, construcción de guía de preguntas y descripción e identificación de categorías emergentes.

A continuación, se presenta el mapa conceptual que describe el proceso de investigación desarrollado y las acciones desarrolladas en el pilotaje.

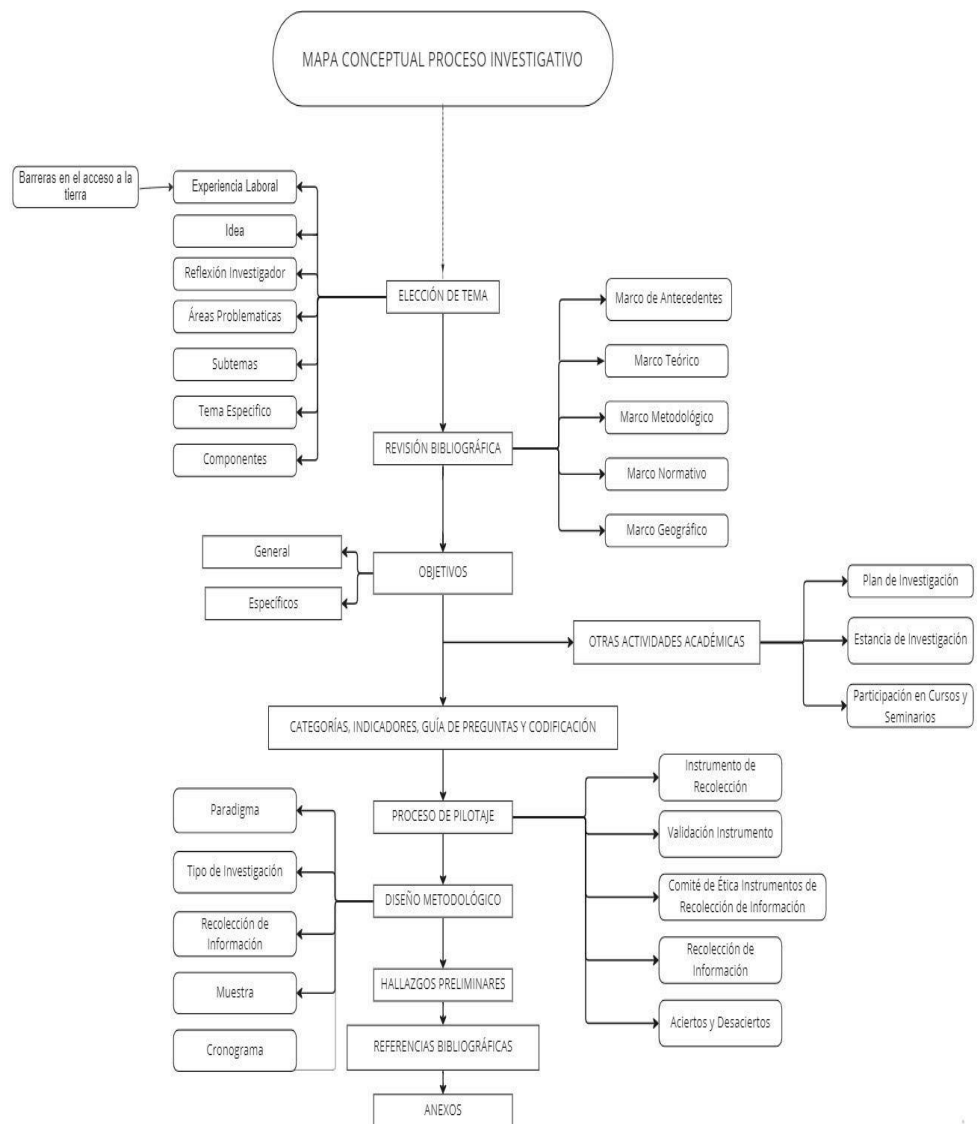


Figura 1. Mapa conceptual
 Fuente: Elaboración propia. / Fecha: enero 2023.

PROCESO PILOTAJE

El proceso de pilotaje fue una de las etapas del proceso de investigación, ésta incluyó desde la construcción, validación y aplicación del instrumento de recolección como la aprobación del comité de ética de la Universidad Pablo de Olavide que la herramienta respetaba los Derechos Humanos y la dignidad de las personas.

También con el ejercicio se identificaron las preguntas pertinentes, aquellas que eran incomprensibles, innecesarias o que estaban repetidas, además del protocolo o pasos adecuados para el acercamiento o establecer empatía con las participantes, así:

(...) debe el investigador imaginarse la aplicación de cada uno de sus instrumentos tal y como si estuviera en el campo mismo, tratando de descubrir fallas, errores, cuestiones que hay que prevenir, material que debe llevarse al campo (...). (Vargas 2011, p. 83)

Construcción del Instrumento de Recolección de Información

Manteniendo la coherencia metodológica de la investigación en cuanto a: elección del tema, objetivos, indicadores, preguntas y técnicas, se procedió a la construcción del guion de preguntas que se utilizaran en las entrevistas individuales, grupales y grupo de discusión.

Validación de la guía de entrevista

La validación de la guía de preguntas de las entrevistas cumplió con los criterios de validez y confiabilidad, en tanto abarca los alcances de objetivos de la investigación, según Marín (2004): “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (p. 27)⁶.

La confiabilidad del instrumento la suministró la revisión bibliográfica en especial los aportes de investigaciones similares, como la construcción de los indicadores y el pilotaje practicado a campesinas, incluidas las mujeres de la asociación red de mujeres SIUAMEJTAYOLCHIKAUANIJ de la Sierra Nevada, ciudad de Cuetzalan, ubicadas en la ciudad de Puebla (México).

Para López, N., & Sandoval, I. (2016): la confiabilidad: “(...) refiere al grado de confianza que existe en el instrumento para obtener iguales o similares resultados, aplicando las mismas preguntas acerca del mismo fenómeno” (p. 6).

En el mismo sentido, para Maldonado (2018 p. 117), la confiabilidad: “(...) refiere al grado de confianza en que su aplicación repetida al mismo objeto de estudio produce resultados iguales”.

La validación de la guía de preguntas de las entrevistas individuales y grupales contó con dos fuentes de verificación, una la primaria, obtenida del pilotaje realizado con

⁶ Recuperado de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>. Fecha de consulta: 14/07/2022.

mujeres campesinas y otra, con la doctora Karla Monserratt Villaseñor Palma, docente e investigadora de la Licenciatura en Procesos Educativos y de la Maestría en Educación Superior, adscritas a la facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

El desarrollo del pilotaje estuvo precedido por varios pasos o fases, así con el insumo de las consultas documentales revisadas y analizadas, las categorías y subcategorías preestablecidas, se construyó preliminarmente la guía preguntas, adicionalmente se seleccionaron las mujeres que participaron en la recolección de la información, cuyo único criterio fue ser campesinas y propietarias, las técnicas aplicadas fueron: un (1) Grupo focal en el que participaron cuatro mujeres; cinco (5) entrevistas individuales.

En total participaron nueve (9) mujeres campesinas, 7 propietarias ubicadas en el departamento de Norte de Santander (Colombia) y dos mujeres sin propiedad perteneciente a la asociación red de mujeres SIUAMEJ TAYOLCHIKAUANIJ de la Sierra Nevada, ciudad de Cuetzalán, Puebla (México).

Con la información recolectada se procedió revisar las transcripciones identificando categorías emergentes o confirmando las ya establecidas, adicionalmente se realizaron ajustes a la guía de preguntas.

A continuación, a manera de ejemplo, se relaciona categorías preestablecidas y emergentes de algunos fragmentos sustraídos de las transcripciones:

Categoría: Percepción del derecho a la propiedad

En entrevista individual, una mujer no considera importante ser propietaria del aduciendo que:

VG: Si la finca estuviera a nombre de él ¿le daría lo mismo?

AL: Si, para mí no es eso así, yo hablada que días con Marcela y ella me decía a mí y tengo escritura, posesión, yo le decía si mamita en qué le cambió la vida, usted sigue siendo la misma, usted con eso no va a perder nada ni va a ganar nada⁷.

⁷ Entrevista Individual A.L., Fecha: noviembre 2022.

Otra opinión frente al derecho de las mujeres a ser propietarias es la mencionada por una participante, ella afirma que el machismo existe y que por lo tanto es importante que la mujer se apropiaria, ver apartado de la entrevista, en la figura No 2:

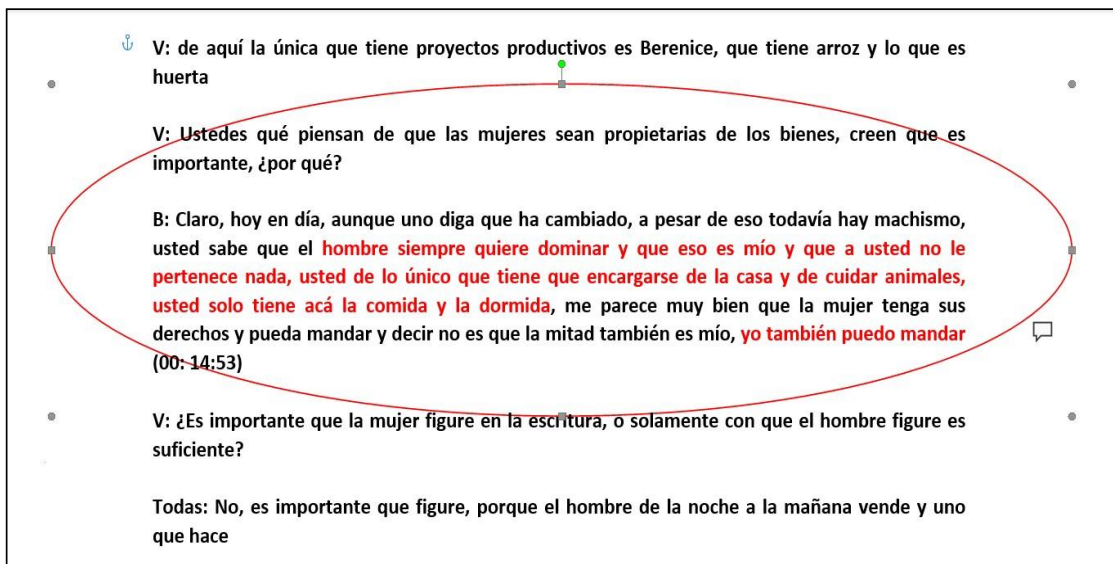


Figura 2. Percepción del derecho a la propiedad

Fuente: Pilotaje Entrevista Grupal mujer campesina. / Fecha: julio 2021.

Categoría: Patrones de crianza

En cuanto a los patrones de crianza relacionado con la autonomía e independencia de las mujeres, en las entrevistas expresaron mensajes de socialización que promovían la sumisión de la mujer y la independencia económica, en palabras de las participantes (Ver figura No. 6 y 7): “y a uno les decía los papás que uno tenía que aguantarle al marido, porque uno era casado y tenía que aguantar”⁸.

Categoría: Autonomía económica, referente a los ingresos, en conversación con una mujer se mencionó que los negocios de la casa los realizaba el esposo y que no maneja dinero, al respecto ver figura No. 3.

⁸ Pilotaje Entrevista Individual M.M., Fecha: julio 2021.

Pregunta: **¿Quién hacía el mercado, usted o él?**
 Contestó: él
 Pregunta: ¿Y usted por qué no hacía mercado?
 Contestó: **Porque yo casi no salía**
 Pregunta: ¿Y por qué casi no salía?
 Contestó: **no me gustaba salir, en veces a ir a misa**
 Pregunta: ¿entonces usted cómo hacía para manejar el dinero?
 Contestó: **eso lo manejaba él, él me daba lo que necesitaba, si yo necesitaba yo le pedía**
 Pregunta: desde que usted ha vivido acá, ¿cómo es la relación con los vecinos?
 Contestó: bien, no he tenido problemas con ningún vecino
 Pregunta: ¿usted por casualidad ha sabido de algún actor armado que haya entrado aquí a la parcela?
 Contestó: no

Figura 3. Autonomía económica

Fuente: Pilotaje Entrevista individual mujer campesina. / Fecha: julio 2021.

Categoría: Actividades realizadas

En cuanto al tiempo y a las actividades realizadas en la parcela, se afirma que incluía, entre otras: la preparación de alimentos, cuidado de animales, cultivo, limpieza y cosecha de cultivos, limpieza de hogar, crianza de los hijos, ver siguiente ilustración:

nosotros llegamos ahí, nos levantábamos **cinco de la mañana, se viene uno acostando siete de la noche,**
 Pregunta: ¿Y qué hacía, se levantaba a las cinco y luego qué hacía?
 Contestó: Las labores del hogar
 Pregunta: ¿Y no desayunaba?
 Contestó: claro **hacer el desayuno para él y cuando había obreros que echaban sus cultivos** y se desayunaba uno, como nosotros empezamos sin hijos, **a medida que iban llegando los hijos, pues con los hijos,** después veía uno los animalitos, tenía uno gallinas y un cerdito por ahí a cabuya, pues cuando eso no había cocheras ni había nada, entonces uno los tenía amarraditos, y pues lo normal de cualquier hogar, después si **había que ir ayudarle a él a recoger un artículo para vender,** como arrancar yuca, pues había que ayudar, después hacer el almuerzo, después lavar loza, antes que hubieran los hijos yo, **después me ayudaron,** ellos estudiaron en el pueblo, ya a medida que iban saliendo iban estudiando en el pueblo, en la tarde lavar y yo siembro hortalizas, nosotros teníamos un corralito para sembrar hortalizas, entonces en la mañana le **dedicaba una o dos horas a las hortalizas,** y en la tarde también y el día sábado o domingo yo salía a vender al pueblo lo que sobraba
 Pregunta: ¿por qué dice lo que sobraba?

Figura 4. Tiempo y actividades realizadas

Fuente: Pilotaje Entrevista Individual R.M. / Fecha: julio 2021.

Categoría: Estado civil

En esta categoría emergente, la autonomía económica se adquirió siendo viuda y en otro caso cuando sus hijos se encontraban grandes, así: “No, he podido salir adelante

más ahora que estoy viuda, donde yo hubiera seguido con él no por la mala vida que él me daba”⁹.

Categoría: Ciclo vital

Algunas mujeres consideran que adquirieron algo de independencia cuando sus hijos estaban grandes, ver figura No. 5.

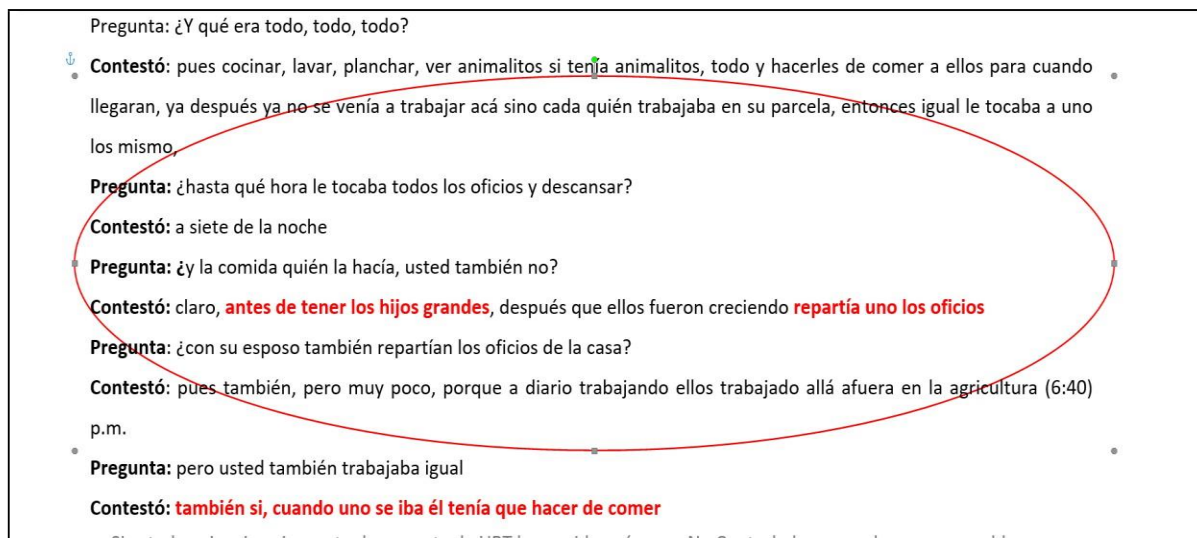


Figura 5. Ciclo Vital

Fuente: Pilotaje Entrevista Individual R.M. / Fecha: julio 2021.

Categoría: Transformaciones en las relaciones del hogar generadas por el uso y control del derecho a la propiedad

Como categoría emergente, las mujeres expresaron que su participación y empoderamiento en las actividades productivas generaron cambios y transformaciones personales y en su vida de pareja y familiar, como se ilustra a continuación:

⁹ Pilotaje Entrevista Individual M.M., Fecha: julio 2021.

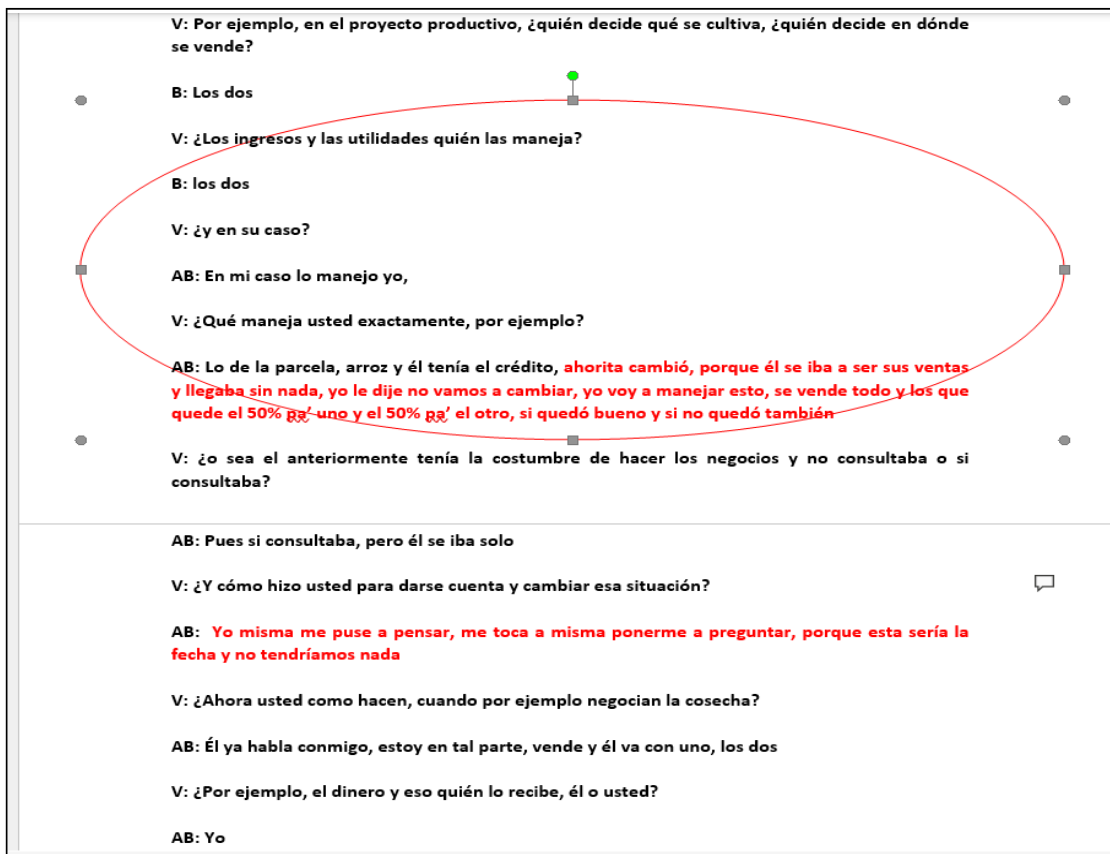


Figura 6. Transformaciones en el uso y control del derecho a la propiedad

Fuente: Pilotaje Entrevista Grupal mujer campesina. / Fecha: julio 2021.

Por su parte al entrevistar a una¹⁰ de las líderes de la asociación red de mujeres SIUAMEJ TAYOLCHIKAUANIJ de la Sierra Nevada, ciudad de Cuetzalan, Puebla (México), agregó que al participar y realizar actividades productivas la calidad de vida de ella y su familia había mejorado en cuanto a aprendizajes, venta de productos, mejoramiento de vivienda, estudios superiores de los hijos: “mis hijos me quieren, me respetan y la convivencia en la familia es mejor”.

La guía de preguntas también contó con la verificación de la docente Karla Monserrat Villaseñor Palma, en el marco de las actividades académicas realizadas en la estancia de investigación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), así el instrumento fue validado desde cuatro criterios: cantidad, claridad, pertinencia y estructura.

Las observaciones generales estuvieron encaminadas a la organización de la estructura del cuestionario, sugiriendo ordenar por temas que facilitaran la conversación con las

¹⁰ Pilotaje Entrevista Individual R, fecha; marzo 2022.

participantes, para el establecimiento de la empatía, por su parte referente a las categorías de análisis enunciadas no se solicitaron ajustes.

Comité de Ética¹¹

El instrumento de recolección también contó con la aprobación¹² de la Comisión de Ética para la Investigación con seres humanos (CEIH), de la universidad Pablo de Olavide, cuyo concepto del organismo fue el siguiente:

el proyecto/procedimiento denominado “Mujer campesina y el derecho a la propiedad en norte de Santander (Colombia)” ya que ***respeto los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, del convenio del Consejo de Europa relativo a los Derechos Humanos y la Biomedicina, de la Declaración Universal de la UNESCO sobre el genoma humano y los Derechos Humanos, del convenio para la protección de los Derechos Humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la biología y la medicina.***¹³ (cursiva y negrilla fuera del texto) (CEIH 2022).

Tal aprobación, estuvo precedida por la presentación de solicitud la cual contenía: descripción del proyecto, hipótesis, muestra, procedimiento/instrumentos, cronograma, beneficios esperados e investigador responsable.

Como garantía de la voluntad expresa de los participantes en el proceso de investigación, se elaboró hoja modelo de información respecto a los objetivos, actividades a realizar y beneficios, anexando la hoja modelo de la autorización del consentimiento informado, las cuales fueron remitidas y aprobadas por Comisión de Ética para la Investigación con seres humanos (CEIH).

Recolección de Información

¹¹ Disponible en <https://www.upo.es/area-investigacion/comite-etico/>, fecha de consulta 19 de julio 2022.

¹² Ver anexo V.

¹³ Universidad Pablo de Olavide, Vicerrectorado de Investigación, Transferencia y Doctorado, oficio url de Verificación: <https://portafirmas.upo.es/verifirma/code/zpCiX/3DSb5Mqk+3/tEP0g==>, julio 2022.

La recolección de información se ha desarrollado desde el pilotaje como dentro del procesomismo de ejecución de la investigación, a la fecha se han realizado un (1) grupo focal y dieciséis (16) entrevistas individuales realizadas a mujeres campesinas las cuales en su mayoría se ubican en Colombia, departamento de Norte de Santander, municipios de Cúcuta, El Zulia, Toledo, Tibú, Puerto Santander, y dos de ellas provenientes de la región de Cuezatala, estado de Puebla (México).

Las mujeres entrevistadas el 100% son provenientes de la ruralidad, el 87.5% son víctimas del conflicto, el 81% residen en espacios rurales y en 19% en urbanos, el 75% tiene alguna relación de pareja bien sea casadas o unión marital de hechos, el 25% son solteras o viudas y solamente el 12% cuenta con estudios superiores.

Por su parte, las entrevistas se han realizado de manera presencial, en un espacio privado, diferente al lugar donde residen.

Los encuentros se han desarrollado en un ambiente de confianza, ejecutando la guía de preguntas de acuerdo con el momento de la conversación, todas han sido grabadas, solicitando el respectivo consentimiento informado.

Se tiene proyectado realizar dos grupos de discusión con mujeres, haciendo énfasis en aquellos aspectos que no han sido abordados o en aquellos que ha generado interés en las participantes. Esta misma técnica se aplicará a expertos profesionales en el tema.

Aciertos y desaciertos

Dentro de los aciertos y desaciertos de la experiencia del proceso de pilotaje, se destacan los siguientes aprendizajes:

La información suministrada por las participantes aportó coherencia metodológica y conceptual a la investigación, esto porque permitió la identificación de categorías de análisis emergentes o confirma las preestablecidas.

Las transformaciones a nivel personal, familiar, comunitario y el mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres campesinas fue una categoría emergente obtenida en el proceso de pilotaje, a su vez se convirtió en objetivo de la investigación, éste no estaba contemplado en el inicio del proceso, a saber: *Analizar las transformaciones en la percepción de sí mismas y en el empoderamiento de las mujeres rurales que tienen el control del derecho a la propiedad.*

Las experiencias de las mujeres entrevistadas se caracterizan por el esfuerzo permanente por la sobrevivencia y principalmente por mejorar la calidad de vida de su núcleo familiar y en segundo plano el de ellas.

La experiencia en participación en organizaciones, asociaciones o grupo comunitarios o la vinculación en el manejo y control de los recursos por parte de las mujeres entrevistadas, arrojó que esta actividad influye positivamente en el ejercicio del derecho a la propiedad y la autonomía económica.

Las entrevistas individuales y grupales practicadas a las mujeres campesinas se deben realizar preferiblemente de forma presencial, de este modo se establece más confianza y fluye mejor la información.

En la transcripción de los relatos se identifica la riqueza de las experiencias narradas por las mujeres, en algunos momentos la inmediatez por concretar el encuentro, establecer confianza y demás aspectos logísticos, minimiza lo enriquecedor de los relatos.

El entrevistador o entrevistadora debe otorgar tiempo suficiente y paciente de respuesta a las participantes, algunas preguntas no son tan comprensibles por parte de las mujeres, o requieren un espacio de confianza para la expresión, aclaración y explicación de las mismas.

Se debe usar un lenguaje sencillo, no técnico, preferiblemente utilizando dichos o refranes de la región, esto ayuda a la expresión de ideas, adicionalmente cuando se requiera aclarar una respuesta se puede solicitar que se realice mediante un ejemplo de la experiencia vivida.

Los silencios en las entrevistas deben retomarse en encuentros individuales, en algunos momentos, en los encuentros grupales no existía un ambiente de confianza para expresar la opinión o la experiencia.

CONCLUSIONES

Actualmente la investigación se ubica en la etapa de recolección de información, con avances de entrevistas aplicadas a 16 mujeres campesinas (incluidas las del pilotaje), con proyección de realizar grupos de discusión a mujeres y expertos en el tema.

Como hallazgos preliminares arrojados en las entrevistas, se encontraron narraciones de actividades desarrolladas en el predio, formas de despojo,

transformaciones e impactos en el uso, goce y control del derecho a la propiedad, tal como se ilustra en los siguientes casos:

Actividades desarrolladas

Caso 1. En entrevista una mujer afirmó que las actividades realizadas por mujeres demandan más tiempo, son más recurrentes y menos valoradas, al respecto ver imagen No. 1.

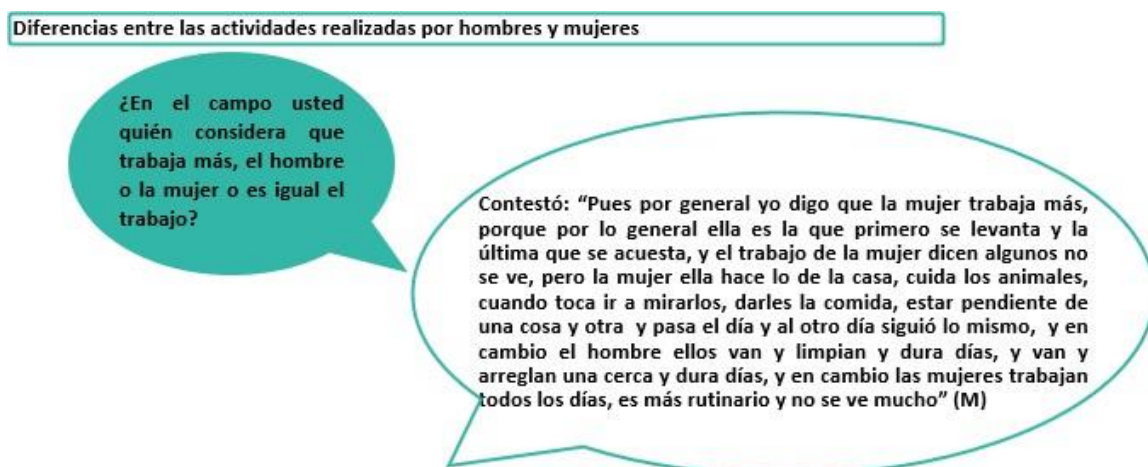


Imagen 1¹⁴ - Actividades realizadas

Formas de despojo

Caso 1¹⁵. Este diálogo refleja el despojo por parte de un particular, específicamente un sacerdote, mediante el control del dinero y condiciones para el pago el inmueble una mujer con la cual realiza el negocio.

¹⁴ Entrevista Individual M, fecha: noviembre 2022.

¹⁵ Pilotaje, entrevista individual, MB, marzo 2021.

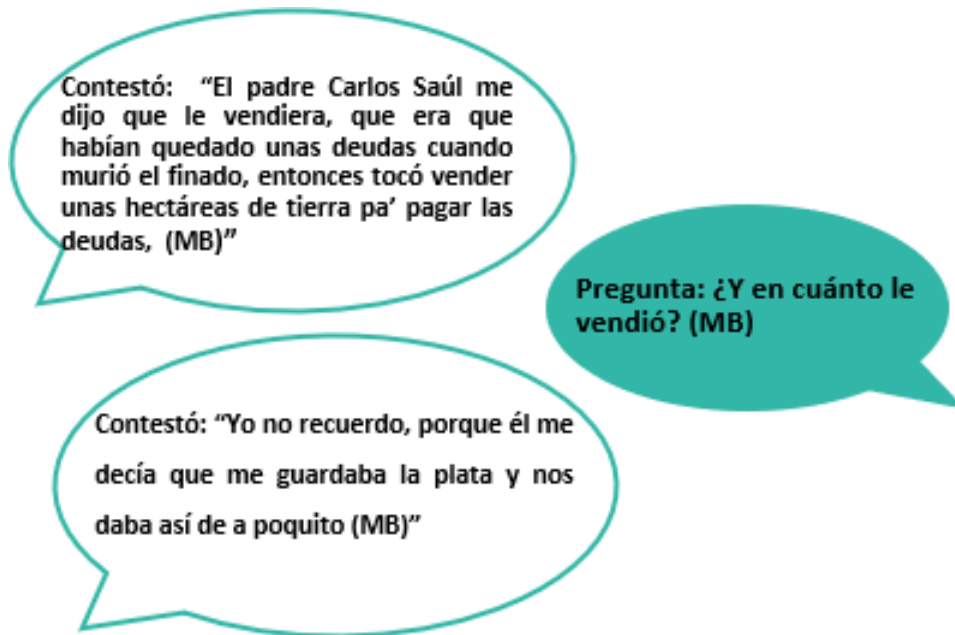


Imagen 2 - Despojo particular

Caso 2. Despojo por parte del compañero permanente y por las instituciones dado que no obligan a que la titulación sea conjunta.

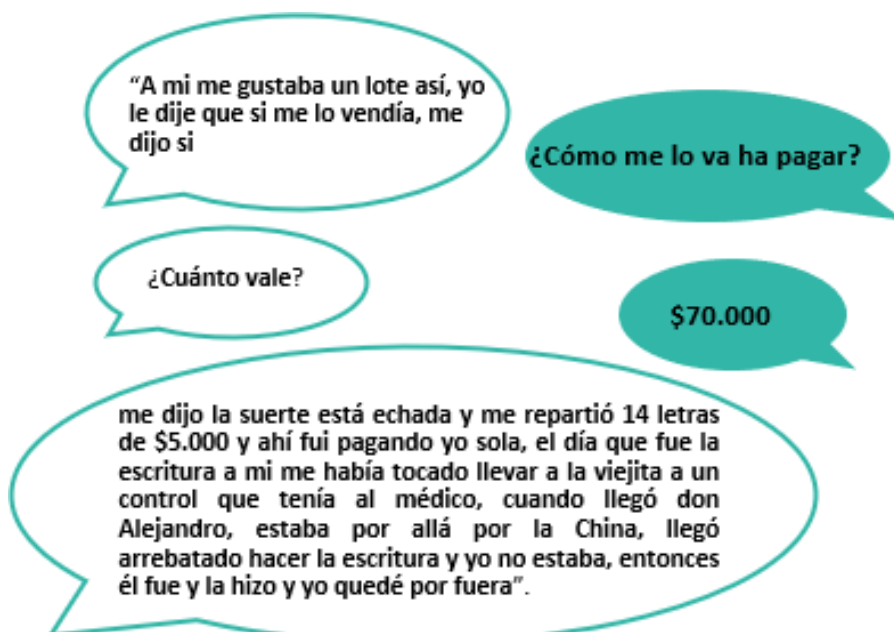


Imagen 3¹⁶ - Despojo pareja

¹⁶ Entrevista Individual AL, 2022.

Los casos 3 y 4¹⁷ son la representación de despojo por acción u omisión por parte de las instituciones al no garantizar la titulación a las mujeres, ver diálogo imagen 4 y 5:

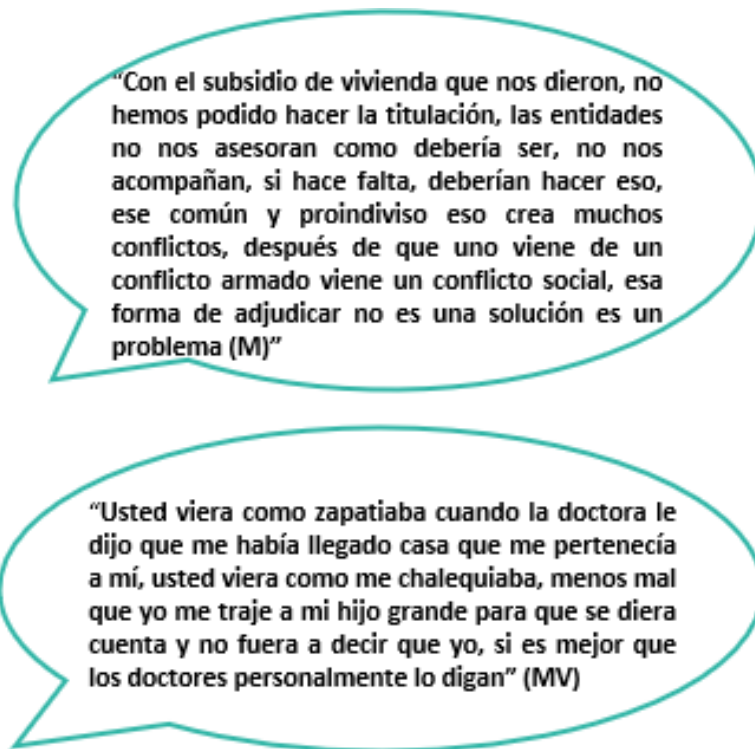


Imagen 4 - Despojo Institucional

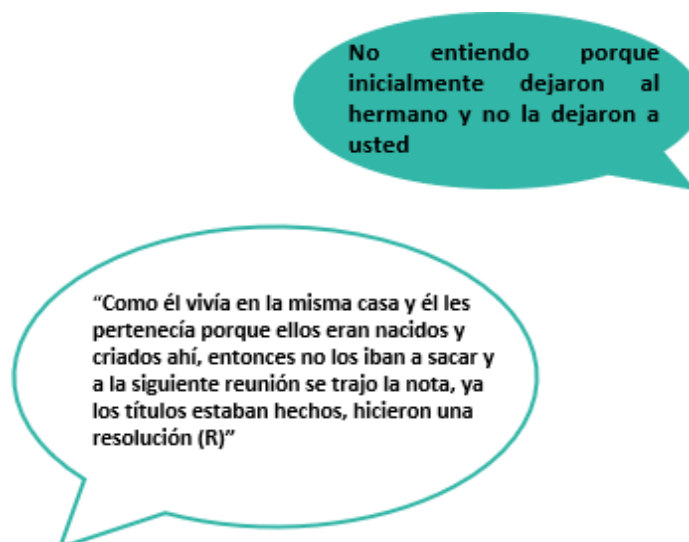


Imagen 5 - Despojo Institucional

¹⁷ Entrevistas Individuales MV y R, 2022.

Impacto y transformaciones personales, familiares y comunitarias

Caso 1. Las siguientes imágenes (6 y 7)¹⁸ dan cuenta del impacto y transformaciones personales, familiares y comunitarias que genera en las mujeres y sus familias el ejercicio de la ciudadanía:

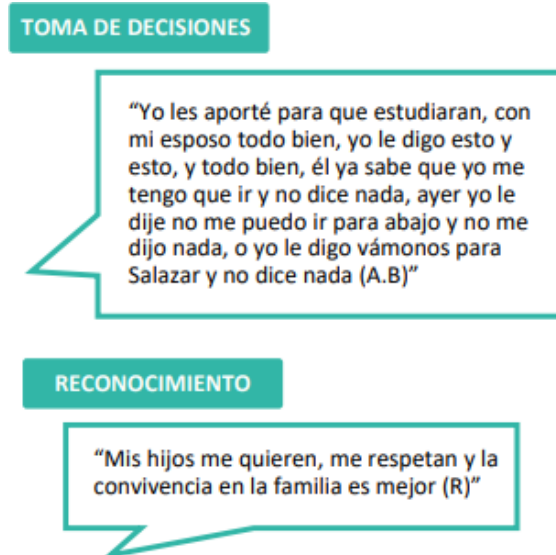


Imagen 6 - Impacto y transformaciones

Caso 2. Participación en el manejo de los recursos.

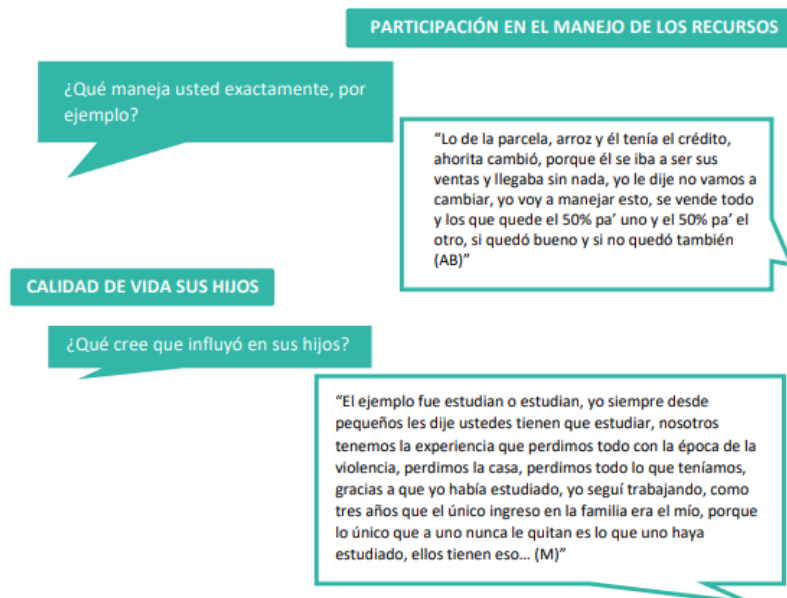


Imagen 7 - Impacto y transformaciones

¹⁸ Entrevistas Individuales MV y R, 2022.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, MR, & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 9 (1), 87-102.
- Ander-Egg, E. (2015). Aprender a investigar.
- Ballesteros Velázquez, B. (2015). Taller de investigación cualitativa. UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro-net.upo.debiblio.com/es/lc/upo/titulos/48783>
- Barbour, R. (2014). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro-net.upo.debiblio.com/es/lc/upo/titulos/51840>
- Bermúdez Sánchez, R. Bermúdez Sánchez, R. (Coord.) & Covarrubias, G. C. (Coord.). (2006). Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social. Ciencias Sociales e investigación social. Plaza y Valdés, S.A. de C.V. <https://elibro-net.upo.debiblio.com/es/lc/upo/titulos/75777>
- Briones G. (1996) Epistemología de las Ciencias Sociales. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. CORCAS Editores Ltda
- Buendía Silva, D. (2012). Víctimas sin tierra o mujeres sin derechos. Un dilema aún sin resolver: Los procesos de restitución de tierras de la ley de Víctimas a mujeres rurales campesinas en Colombia, un Análisis desde el enfoque de género. Universidad Pontificia Universidad Javeriana.
- Cediel Becerra, N. M., Donoso Burbano, N., Hernández Manzanera, J., López Duarte, M. C., Herrera Buitrago, P., Moreno González, C. (2017). Empoderamiento de las mujeres rurales como gestoras de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el posconflicto colombiano. Equidad & Desarrollo, (28), 61-84. <http://dx.doi.org/10.19052/ed.4077>
- CEPAL, N. (2011). Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe (OIG). Informe anual 2011: el salto de la autonomía. De los márgenes al centro.
- Chimamanda Ngozi, A (2012), Todos deberíamos ser feministas, (2012), traducción de Javier Calvo. Transcripción de María Gascón.
- Constitucional, C. (2004). Auto 092 de 2008. Protección de los derechos fundamentales de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado, en el marco de la Sentencia T-025.
- Constitucional, C. (2012). Sentencia C-644 de 2012. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. Psicoperspectivas, 10 (2), 12-34. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Deere, C. D., & León, M. (2000). Género, propiedad y empoderamiento: tierra, Estado y mercado en América Latina. Universidad Nacional de Colombia.
- Deere, C. D., Lastarria-Cornhiel, S., & Ranaboldo, C. (2011). Reflexiones sobre el acceso de las mujeres rurales a la tierra en América Latina. La Paz, Bolivia: Fundación TIERRA.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE) (2016), Informe de Coyuntura Económica Resgional, Departamento Norte de Santander. DANE Banco de la República.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE) (2020), Mujeres Rurales en Colombia, Bogotá-Colombia.
- Díaz Suasa, D. I. (2002). Situación de la mujer rural colombiana: perspectiva de género. Bogotá, Colombia: ILSA.
- Domínguez Sánchez-Pinilla, M., & Dávila Legerén, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos.
- Gilbert, J. (2013). Derecho a la tierra como derecho humano: argumentos a favor de un derecho específico a la Tierra. Sur Revista Internacional de Derechos Humanos, 18(10), 123-145.
- Grossi, P. (1992). La propiedad y las propiedades: un análisis histórico. Civitas.

- Grupo de Memoria Histórica (GMH), ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Bogotá: Imprenta Nacional, 2013).
- Guasch, O. (1996). Observación Participante. Madrid: CIS, Cuadernos Metodológicos, No. 20.
- Guber, R. (2001). La Etnografía Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma.
- Guzmán R.D.E (2013) y Chaparro G. N. (2013). Restitución de tierras y enfoque de género. Documento No. 12. De-justicia, derecho, justicia, sociedad. Bogotá, Colombia. Antropos.
- Hernández R. Fernández, C., y Baptista P. (2014). Metodología de la Investigación. Sextaedición. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hernández S. R (2014). Metodología de la Investigación. México.
- Hooks B. (2000). El feminismo es para todo el mundo. Edición Traficantes de sueños, Madrid 2017.
- Jerma, H. D. G. (2009). Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto. Ecoe ediciones.
- Liévano, F. M., & Duque M. M. (Eds.). (2012). Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos. Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 162-185.
- López, N., & Sandoval, I. (2016). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. Ediciones de la U. <https://elibro-net.upo.debiblio.com/es/lc/upo/titulos/70335>
- Mantilla Q. A. (2002). Derecho a la tierra. Consideraciones sobre la exigibilidad política del derecho a la tierra ¿Hacia la superación de la reforma agraria?. Ediciones Antropos (Bogotá).
- Marín Arriola, I. C. (2021). Calidad de vida rural y metodología cualitativa. [Rural quality of life and qualitative methodology] Journal De Ciencias Sociales, 9(16), 43-62. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi16.4319>
- Martín Peré, E. M. (2018). El derecho a la tierra, al territorio ya la restitución de tierras. Conflictos de tierras, conflicto armado y derechos humanos en Santander, Colombia.
- Meertens, D. (2016, octubre). Justicia de género y tierras en Colombia: Desafíos para la era del `pos-acuerdo`. Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, No. 102 pp. 89-100.
- Meertens, D. J. (1997). Tierra, violencia y género: hombres y mujeres en la historia rural de Colombia 1930-1990. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Derde Wereld Centrum Ontwikkelingsstudies.
- Méndez Ortiz, E. L. (2015). Batería de indicadores de innovación social. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://elibro-net.upo.debiblio.com/es/lc/upo/titulos/126044>
- Ministerio del Interior. República de Colombia (2012, marzo). Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y decretos reglamentarios. Consejo Noruego para Refugiados (NRC).
- Morán P. M (2017). Instituto de Estudios Fiscales. Economías N.º. 91, 1.º Semestre 2017. Apuntes para economía feminista.
- Naciones Unidas. Asamblea General. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer.
- Oficial, D. Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley, 294.
- ONU MUJERES, Obtenido de <https://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>. Consultado el 3 de enero de 2022.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura: (FAO) (s.f.) disponible en: <https://www.fao.org/3/y4307e/y4307e05.htm#TopOfPage>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura: (FAO) (2011). El estado Mundial de la agricultura y la alimentación. Las mujeres en la agricultura. Cerrar la

- brecha de género en aras del desarrollo. Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación.
- Packer, M. J. Cera Alonso y Parada, C. D. L. (Trad.) & Torres Londoño, P. (Trad.). (2018). La ciencia de la investigación cualitativa. Universidad de los Andes. <https://elibro-net.upo.debiblio.com/es/lc/upo/titulos/118338>
- Pazos M. M (2017). Instituto de Estudios Fiscales. *Economiaz* N.º 91, 1.º Semestre 2017. Apuntes para economía feminista.
- PNUD. (2011b). Mujeres rurales: gestoras de esperanza. En cuaderno del Informe de Desarrollo Humano Colombia 2011. Bogotá: PNUD.
- Porto Pedrosa, L., & Ruiz San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López, & G. Támez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253-273). México D.F., México: Tirant Humanidades.
- Porto, C. A. (2015). Formación de las mujeres, empoderamiento e innovación rural. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* No. 68, 385-406.
- Ramírez, S. (s.f.). Las estrategias de sobrevivencia como una dimensión del movimiento de mujeres en Colombia. 185-201.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- República de Colombia. Corte Constitucional, R. d. (14 de abril de 2008). Auto No. 092 de 2008. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia. Ley 731 de 2002. (16 de 01 de 2002). *Diario Oficial* No. 44.678, de 16 de enero de 2002. Bogotá.
- Sabino, Carlos A. (1978). *El proceso de Investigación*, El Cid Editor.
- Sánchez-Muros Lozano, Sonsoles Patricia, & Jiménez Rodrigo, María Luisa (2013). Mujeres rurales y participación social: análisis del asociacionismo femenino en la provincia de Granada (España). *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(72), 223-242. [fecha de Consulta 3 de Febrero de 2021]. ISSN: 0122-1450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117/11729823010>
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. CORCAS Editores Ltda.
- Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Soraire, F. (2020). Trueques y eekas: Primeros apuntes antropológicos sobre la violencia de género económica y patrimonial en el Norte argentino. In H. M. Palermo & M. L. Capogrossi (Eds.), *Tratado latinoamericano de Antropología del Trabajo* (pp. 1415-1443). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm012v.40>
- Tabora, R. (1992). *Democratizando la vida: la propuesta metodológica de las mujeres del PAEM* (No. 04; BMR, HQ1240. 5. H8 T3.).
- Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas. (2019). Programa de Acceso Especial de Mujeres y Niñas al Procedimiento Administrativo de Restitución de Tierras Despojadas.
- Universidad Pablo de Olavide-Sevilla (2020) Proyecto Movimientos Sociales, Participación y Género. Schettini, P, Rovacio A., Herrera M, Corona-Aguilar A, Cortazzo I, Castro-Tavara M., Pérez-Bosa, E, Pastor-Seller E, 2020. Diseño Metodológico. Proyecto AACID 2016SEC013
- USAID del Pueblo de los Estados Unidos de América, U. D. (Julio de 2017). Programa de Tierras y Desarrollo Rural. Formalización de Tierras para las Mujeres Campesinas en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.

Vargas, X. B. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa. ETXETA, Jalisco, 138.

MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN PEQUEÑOS PRODUCTORES CACAOteros DE LA PROVINCIA DE MANABÍ-ECUADOR

Rosario Mera Macías¹, Irinuska Ureta Zambrano², Susana Franco de Faria de Sousa³

^{1,2} *Universidad Técnica de Manabí; Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas dpto. de Economía*

³ *ESECS, Politécnico de Leiria; CI&DEI e CICS.NOVA*

RESUMEN

Las potencialidades de la mediación intercultural como aporte a la productividad de los pequeños productores de cacao, analizando dicha productividad desde aspectos cualitativos, tomando como casos de estudio asociaciones de pequeños productores del sector cacaotero de la Provincia de Manabí-Ecuador.

Partiendo de los casos de estas asociaciones, se procuró: conocer el papel de las Instituciones y programas de Gobierno relacionados con los pequeños productores de cacao; indagar acerca de la intervención de programas relacionados con Mediación Intercultural en las asociaciones de pequeños productores; caracterizar los principales factores de mediación intercultural que han incidido en la productividad del sector; y comparar la perspectiva que mantienen los directivos de las instituciones competentes en el sector de pequeños productores de cacao con la de los miembros de las asociaciones, respecto a Mediación Intercultural.

Los resultados sugieren que, dentro de los procesos de producción de cacao que esos pequeños productores mantienen, se destacan factores de Mediación Intercultural, en términos de intervención y seguimiento dados por instituciones y organizaciones internacionales del sector. Esto se considera un significativo potencial por estos campesinos, aunque esta mediación no está estructurada con la debida planificación y con profesionales del área, lo que en el futuro podría considerarse una importante propuesta para el desarrollo del sector cacaotero.

PALABRAS CLAVE

Asociatividad; Cacao; Mediación Intercultural; Productividad; Pequeños Productores

INTRODUCCIÓN

La mediación tradicional a través de la historia, ha sido relacionada con el término “conflictos” y expuesta como una alternativa de solución; las autoras Elena Highton & Gladys Álvarez (2004, p. 122), presentan esta mediación como “un procedimiento no adversarial en el cual un tercero neutral ayuda a las partes a negociar para llegar a un resultado mutuamente aceptable. Constituye un esfuerzo estructurado para facilitar la comunicación entre los contrarios”. Contrario a esta afirmación respecto a la neutralidad, bajo los enfoques de mediación intercultural, Galtung (1995), manifiesta que “nunca nadie debió haber tenido la idea de ser neutro. Nunca hubo neutralidad,

nunca hay, y nunca existirá. Creo que la única manera de ser neutro es estar muerto” (1995, citado en Boqué, 2008, pp. 23-24).

Ante esta afirmación, Ana Vieira & Ricardo Vieira (2016), dan a conocer que recientemente se pasó a hablar de imparcialidad antes que neutralidad, pero a su vez hay autores que optan por hablar de multiparcialidad, refiriéndose al sentido de empatía del mediador o afinidad con todas las partes, declarando que la empatía no es neutral, y que el acto de mediar implica la escucha activa y entendimiento de los otros, pues al hablar de mediación intercultural es admitir que existirá transformación de las personas involucradas en el proceso de mediación, en términos de actitudes, comportamientos y acciones. Por lo tanto, destacan que el mediador no puede ser neutro al punto de permitir la desigualdad, debe mostrar empatía con todos adhiriéndose a sus culturas.

Conceptualizando el término de Mediación Intercultural, ésta “permite explicitar el sentido, las lógicas y las representaciones de las culturas en contacto, de manera mutua, en un ambiente apropiado de comunicación y predisposición de ambas partes a la colaboración de una tercera” (Richarte & Olmos, 2008, p. 144), definiéndola también como “un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio, pertenecientes a varias culturas” (VV.AA., 2008, p. 101). De esta definición, de acuerdo al autor citado, se pueden definir tres tipos de mediación intercultural:

La mediación preventiva que se enfoca en facilitar la comunicación y la comprensión entre personas con códigos culturales diferentes. La mediación rehabilitadora que interviene en la resolución de conflictos de valores, entre minorías culturales y la sociedad mayoritaria, o en el seno de las propias minorías. Y la mediación creativa que consiste en un proceso de transformación de las normas, o más bien de creación de nuevas normas, nuevas ocasiones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes.

En sí, la Mediación Intercultural es planteada como un recurso alternativo a la división de los espacios por grupos o etnias, o a la aniquilación de las culturas minoritarias, por las que ostentan el poder, lo que crea una sociedad compartida, donde sea compatible la igualdad de derechos con las diversidades de concepciones y formas culturales de habitar en el mundo. Esta mediación puede darse, entre poblaciones extranjeras e instituciones del país receptor, entre servicios de la sociedad receptora y la ciudadanía extranjera, o entre personas y organizaciones.

Siendo sus funciones, de acuerdo como lo manifiesta Anciaux (s.d, citado en VV.AA., 2008, p. 90): Favorecer la circulación de la comunicación, favorecer a la negociación de acuerdos contractuales, propiciar la resolución de conflictos y defender los derechos e intereses de un público específico.

En este enfoque de favorecer la comunicación más allá de ser una tentativa de resolución de conflictos, Herrero Mei Cerda & Ramon Giró (2003, p. 155) plantean que “no necesariamente se ha de esperar a que se origine el conflicto para que se produzca la mediación (prevención), lo que multiplica las posibilidades de actuación con la comunicación humana”, añadiendo que estas posibilidades de comunicación favorecen a la creación de espacio de convivencia. De acuerdo a la teoría de Torremorell Buqué (2003, p. 25), quien describe la mediación intercultural, “(...) como proceso de interrelación y cooperación entre las personas, la mediación puede convertirse en un conducto indispensable para la existencia de comunidades humanas basadas en la práctica efectiva de valores de convivencia”.

En los últimos años desde las prácticas de mediación intercultural e intervención social en España se da origen a una nueva conceptualización de esta mediación vista como una estrategia de trabajo y una necesidad formativa. En “contextos de diversidad cultural, representada por poblaciones procedentes de países tecnológicamente poco desarrollados, ha significado que la formación realizada en este campo se iniciará en los movimientos sociales, las ONG fundamentalmente, y se trasladará posteriormente al ámbito administrativo y académico” (García Castaño & Barragán Ruiz-Matas, 2004, p. 124).

SINERGIA ENTRE MEDIACIÓN INTERCULTURAL, PRODUCTIVIDAD Y PEQUEÑOS PRODUCTORES

Al hablar de productividad en la agricultura, se hace énfasis en la calidad del producto, contar con mayores atributos de calidad crea para el consumidor mayor valor. La adopción voluntaria por parte de los productores empleadas para resaltar la calidad ante los consumidores, son usualmente conocidas como iniciativas de calidad superior, de estas iniciativas sobresalen la producción en condiciones éticas y sistemas de producción amigables con el ambiente (Melo & Hollander, 2013; Nardone et al., 2010;

Verbeke et al., 2105, citados en Sepúlveda et al., 2016, p. 299). Consecuentemente “estos atributos - producción ética, producción orgánica, estándar de calidad voluntario (Premium Quality) y el origen, son considerados atributos de calidad superior cuatro que podrían suponer un efecto diferenciador en el mercado” (Sepúlveda et al., 2017a, p. 1000).

Sepúlveda et al. (2017b) da a conocer que los pequeños productores que tienen conocimiento de estos atributos y producen con etiquetas de calidad, dan valor agregado a su producción y, a la vez, mayor confianza al consumidor. En la Provincia de Manabí el 29,3% de agricultores producen, o han producido con una etiqueta de calidad, manifestando que algunos de los pequeños productores consideran que producir con calidad superior es una necesidad para lograr ser productores exitosos. Ante esta apreciación se pone de manifiesto que aquellos pequeños productores que deciden incursionar en sistemas agradables con el medio ambiente, no orientan sus decisiones en factores rigurosamente económicos, confesando que el beneficio principal al producir con etiquetas de calidad es mejorar el acceso al mercado.

En un estudio realizado por Carlos Fajardo (1995, p. 79) se identifican tres variables básicas de las cuales depende la productividad: La capacidad administrativa, la investigación tecnológica y la cultura y el nivel de motivación de los miembros de la organización.

En referencia a esta última variable “cultura y motivación” se resalta la mediación intercultural como herramienta rehabilitadora, en la productividad de las asociaciones de los pequeños productores, considerando que estos suelen ser un grupo desfavorecido en la sociedad, o como lo nombra Vorley (2002) el segundo mundo rural, con lo que quiere decir que este grupo a pesar de tener los recursos para producir la tierra, realizan una agricultura familiar poco capitalizada, donde su producción es solamente direccionada a los mercados locales, accediendo a ellos con intercambios desfavorables (citado en Macías, 2013, p. 9).

Se puede asociar como causa de esta problemática la escasa comunicación, por ello, es planteada como tentativa de solución la mediación comunitaria, misma que es comprendida por la mediación intercultural y vista por Cerda & Giró (2003) “como un medio que dé respuesta a las dificultades que plantea la incomunicación” (p. 152), presidiendo la comunicación como un factor primordial en la mediación, resaltada como

“una facultad que nos permite reforzar y enriquecer nuestra identidad a través de las posibilidades que nos ofrece el dialogo, pese a las discrepancias que puedan existir” (*idem*).

Otro aspecto considerable, es que los pequeños productores deben buscar opciones de capacitación y formación como estrategia para alcanzar un sentido de empoderamiento, ya que “las actividades de formación y desarrollo de la capacidad en materia de funciones del mercado, alfabetización y aritmética elemental pueden mejorar la preparación de los pequeños productores y facilitar su participación en los mercados” (FAO, 2017).

PRODUCCIÓN CACAOTERA

La agricultura desempeña un papel muy importante en la economía de un país, y en la mayoría de los países en desarrollo. Vista desde la perspectiva de identidad cultural, pacto ancestral con la naturaleza, como forma de vida no tiene valor monetario, pero en las estadísticas comerciales es solo considerada una actividad económica (FAO, 2005).

Rosa Jiménez (2014, p. 285), manifiesta que “el proceso globalizador ha despertado esperanzas, pero también inquietudes sobre su capacidad para aumentar las desigualdades económicas y políticas, modificar las estructuras de poder a escala planetaria, y provocar la pérdida de identidades culturales”. Frente a esta problemática se destaca la importancia de la mediación intercultural como herramienta innovadora, creativa y de prevención, presentado la identidad como “nuestra puerta de entrada al mundo social, al mismo que es, paradójicamente, también nuestro gran obstáculo en el encuentro con las personas diferentes a nosotros” (VV.AA., 2008, p. 81).

Siendo la identidad cultural de las comunidades rurales un factor importante, porque no se trata solamente de generar riquezas, de dinamizar la economía y buscar el desarrollo de una nación, se trata de las personas y de su supervivencia como cultura.

En Ecuador la agricultura se destaca por su participación relevante dentro del ámbito económico, social y productivo, protagonizando la historia económica del país, sobresalientemente en el auge agrícola que vivió el país con el boom cacaotero y bananero, siendo uno de los sectores que aportan significativamente en la economía nacional, aportando contantemente con niveles entre 8 y 9% en el PIB (Monteros & Salvador, 2015).

Considerablemente la economía ecuatoriana, ha estado ligada a la producción de cacao desde la época colonial hasta la república, siendo el producto de exportación más antiguo del país. El cacao es un producto relevante a nivel mundial, al ser el principal insumo para la industria productora de chocolates. Se cultiva en países subdesarrollados que exportan a países desarrollados, mismos que se encargan de su transformación y comercialización, “la producción del cacao representa uno de los principales rubros del sector agropecuario ecuatoriano, al menos hasta cuando se inició el auge bananero (1969) y el petrolero (1972), generando recursos y empleo, contribuyendo al desarrollo y progreso de la economía” (Rosero, 2002, p. 3).

La Asociación Nacional de Exportadores de Cacao Ecuador (ANECACAO, 2015) manifiesta que Ecuador, debido a sus condiciones geográficas y su riqueza en recursos biológicos, es un productor por excelencia de Cacao Arriba o también conocido como Fino de Aroma. Producto que ha logrado posicionarse como emblemático en el país, gracias a su sabor frutal-floral y su fragancia, volviéndose famoso entre los extranjeros, los cuales lo nombraron Cacao Arriba. A más de ello su sabor en el mercado internacional ha sido reconocido por siglos, ocupando Ecuador el 63% de la producción mundial de Cacao Arriba.

Dicha producción no fuera posible sin las actividades agrícolas y sobre todo la presencia de los pequeños productores, considerando que son los protagonistas de la posición competitiva que ha ganado el país, tal como lo expresa Rosero (2002, p. 9) “el 90% de la superficie cultivada de cacao corresponde a pequeños agricultores”.

Esta realidad también es evidenciada por el Ministerio de Agricultura y Ganadería del Ecuador [MAGAP], el cual da a conocer que “el Cacao Fino y de Aroma es cultivado por 100 mil familias. El 99% son pequeños productores (área de siembra menor a 10 hectáreas) que con esfuerzo logran que el país sea líder mundial en el sector” (Gobierno de la República del Ecuador, 2015). Destacando que el papel de los pequeños productores es importante, gracias a éstos se logra obtener un crecimiento económico, el cual se refleja en el aumento de las exportaciones del sector cacaotero, alcanzando durante el período 2012-2016 un 13.5% de promedio anual en valor FOB, y en toneladas un 10.1% (PRO ECUADOR, 2017).

Estos pequeños productores, en su gran mayoría, no cuentan con un nivel académico que les permita desarrollar sus actividades con mayor efectividad y, debido a los niveles

económicos y necesidades en que se desenvuelven, se generan una serie de problemáticas muy complejas de resolver. Es por ello que para que la asociatividad pueda desarrollarse, se hace necesario que se articulen varios elementos, tanto a nivel de marcos legales, instituciones, así como de los diferentes agentes de la economía, siendo imprescindible, la mediación entre estos diferentes actores.

De allí justamente el rol del Estado como ente hacedor de políticas y mediador, a través de sus diferentes instituciones y programas de gobierno dedicados a brindar apoyo. Al respecto Lattuada et al. (2015, p. 197) manifiesta “la implementación de programas públicos de asistencia y desarrollo de pequeños y medianos productores rurales tuvo una importancia creciente en el fomento de formas asociativas de diverso tipo en el medio rural”.

Particularmente en Ecuador existe el Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), institución dirigente del sector agropecuario, encargada de promover el desarrollo rural y articular “los servicios financieros y no financieros, facilitando el desarrollo de los mercados de servicios no financieros, a través de la política pública para la agricultura comercial y la agricultura familiar campesina priorizando los servicios de comercialización, asociatividad e innovación”¹.

En la provincia de Manabí, las asociaciones de pequeños productores también son respaldadas por el Gobierno Provincial de Manabí, el cual tiene dentro de sus competencias “fomentar las actividades agropecuarias y las actividades productivas provinciales”².

Además, en Ecuador las asociaciones de los pequeños productores actúan conjuntamente con la regulación de la Superintendencia de Economía Popular y Solidaria (SPES) y el apoyo del Instituto Nacional de Economía Popular y Solidaria (IEPS), entidades que se encargan de brindarles apoyo y guiarlas en su financiamiento, con la visión de aportar significativamente en sus niveles de producción y por ende en el desarrollo rural de sus comunidades.

¹ <http://www.agricultura.gob.ec/valores-mision-vision/>

² <http://www.manabi.gob.ec/institucion/nuevas-competencia>

METODOLOGÍA

En concreto se procuró estudiar cuales son las principales problemáticas que presentan las asociaciones de pequeños productores de cacao de la provincia de Manabí-Ecuador, cuál es la relación que existe entre los miembros, si mantienen relación con otras culturas, destacando que a pesar de ser individuos de una misma provincia o localidad tienen diferentes identidades, niveles de educación, pensamientos, o ideologías lo que podemos considerar diferencias culturales; a la vez también se quiso conocer si dichas asociaciones cuentan con un representante que cumpla las funciones de un mediador, entre ellos y las instituciones encargadas de prestar apoyo e intervenir frente a sus necesidades, y si estas instituciones cuentan con procesos o programas de mediación intercultural.

Se acogió el método estudio de caso, considerando la asociatividad de pequeños productores cacaoteros de la provincia de Manabí-Ecuador, enfatizando que hasta el momento solo se encuentran estudios relacionados, más no similares con el tema, destacando que los resultados presentados, podrán ser usados como guía y fundamento de futuras investigaciones.

Las técnicas utilizadas fueron *focus group* y entrevista semiestructurada, realizando tres sesiones de *focus group*, lo que permitió obtener perspectivas diferentes de cada uno de los pequeños productores que conforman las asociaciones, llegando a una diversidad de respuestas.

Es importante indicar que al existir varias asociaciones se tomó como muestra las más representativas, acogiendo el muestreo intencional, se escogieron las asociaciones a estudiar de acuerdo a su organización, su trayectoria y sus niveles de producción, las cuales se encuentran registradas en las bases de datos del Gobierno Provincial de Manabí departamento de Fomento Productivo.

Tabla 1. Muestra de asociaciones visitadas en el presente estudio

Asociación	No. De Socios	Participantes en <i>focus group</i>	Localización	
			Cantón	Parroquia
Asociación A	52	9	Bolívar	Membrillo
Asociación B	60	11	Pichincha	Pichincha sitio piedra de plata
Asociación C	Representantes de 4 asociaciones	10	Flavio Alfaro	Convento

La presente tabla fue elaborada por las autoras de acuerdo a la información proporcionada por las asociaciones e instituciones pertinentes.

Por otro lado, las entrevistas se desarrollaron de manera individual, con el propósito de recopilar información basada en las opiniones, expresiones, experiencias y conocimientos de directivos y funcionarios correspondientes de las Instituciones y ministerios relacionados con las asociaciones cacaoteras de la provincia de Manabí con el fin de recolectar datos que sirvan de confrontación con los puntos de vistas de los pequeños productores.

Tabla 2. Muestra de las instituciones visitadas en el presente estudio

Entrevistados	Institución/ Ministerio	Grado Académico	Función que realiza	Localización
Entrevistado 1	Instituto de Economía Popular y Solidaria	Ing. Comercial	Director del Instituto de Economía Popular y Solidaria Zona 4.	Oficinas del IEPS Manabí-Portoviejo
Entrevistado 2	Ministerio de Agricultura y Ganadería	Ing. Agrónomo	Responsable zonal del Sistema de Información Nacional Zona 4.	Oficinas de IMAG Manabí-Portoviejo
Entrevistado 3	Gobierno Provincial de Manabí, departamento de Fomento Productivo	Ing. Industrial	Director de Fomento Productivo-GPM	Oficinas de Fomento Productivo GPM Montecristi-Manabí

La presente tabla fue elaborada por las autoras de acuerdo a los datos de los representantes de las instituciones.

RESULTADOS

Tabla 3. Análisis de los resultados de la investigación

<i>Pequeños Productores</i>	<i>Directivos de las Instituciones</i>
Manifiestan sentirse olvidados por parte de las autoridades, y que no todas las instituciones competentes intervienen ante sus necesidades.	Cuentan con técnicos que realizan constantemente visitas de campo, para poder intervenir primero debe identificar las necesidades relevantes, ya que no es posible intervenir en todas.
Argumentan que no reciben apoyo de todas las instituciones, algunas solo los ilusionan presentando proyectos y luego desaparecen.	Cuentan con proyectos, con los cuales han intervenido y apoyado a las asociaciones, dando como resultado el aumento de la cosecha.
Ciertas asociaciones sienten que no cuentan con un fortalecimiento como organización.	Dentro de sus competencias establecen que aportan y fomentan el fortalecimiento organizacional de las asociaciones.
Reciben asesoramiento y capacitaciones, por ciertas instituciones y organismos internacionales.	Las instituciones entrevistadas afirman, mantienen constantemente programas de capacitación.

Dos de las asociaciones apuntan a la exportación de su producto.	Los entrevistados argumentan que aún no se encuentran preparados para la exportación.
Desconocen la conceptualización de la interculturalidad y las potencialidades que abarca la mediación.	Aluden la mediación intercultural desde la perspectiva étnica y ancestral. Un entrevistado manifestó que la interculturalidad debe ser vista desde la empatía, desde la lógica de la convivencia.
No mantienen buena relación con ciertas instituciones, pero afirman sentirse respaldados por el GPM.	Todas las instituciones entrevistadas afirman tener buenas relaciones con las asociaciones de pequeños productores.

De acuerdo a lo identificado a través de los *focus group* en las tres asociaciones visitadas, se pudieron hallar opiniones de los pequeños productores, en donde se enfatizó que éstos se encuentran debidamente organizados. Esto ha sido producto de una evolución positiva a través del tiempo, ya que la asociatividad es considerada actualmente por ellos como un factor importante para alcanzar objetivos comunes que no se podrían lograr individualmente, acertado con lo manifestado por Mincetur (2009, citado en Alburquerque & Rodríguez, 2015, p. 170).

La cultura montuvia que corresponde al campesino dedicado a la agricultura, permite analizar el enfoque de la economía rural, en donde intervienen actividades económicas tanto del sector agrícola como no agrícola que generan ingresos para los hogares rurales, lo que se relaciona a lo que presenta la Organización Internacional del Trabajo (2017), tales costumbres montubias en el caso del pequeño productor cacaotero de las asociaciones estudiadas, se conoció que dentro de las actividades económicas que ellos realizan, esas costumbres montubias han ido transformándose, se podría afirmar que éstas han atravesado a todas las mediaciones socioculturales (familiar, comunitaria, personal, laboral) en correspondencia con lo expuesto por Vieira & Vieira (2016).

Esta transformación se ha ido generando conforme a como han intervenido en estas asociaciones otras culturas tanto nacionales como internacionales, desde los diferentes eslabones de la cadena. Tal es así que el conocimiento, la ciencia y la tecnología, que antiguamente no era tan abordada por los sectores reconocidos como vulnerables, en caso de los pequeños productores, hoy tienen una amplia participación en ese sentido ya que esos nuevos conocimientos han sido transmitidos hacia ellos, con la mediación e intervención de instituciones del Estado y Organizaciones Internacionales, tal como ellos lo expresan en los *focus group* realizados a las mencionadas asociaciones.

Este ha sido el eje determinante del papel que cumplen las Instituciones y Programas de Gobierno relacionados con los pequeños productores de cacao, ya que este rol está claramente establecido desde los lineamientos que se estipulan en dichos marcos legales. Dos de las instituciones entrevistadas expresaron que, para intervenir en las asociaciones, realizan evaluaciones y diagnósticos que les permite identificar las principales necesidades en las que pueden intervenir, declarando que hay limitantes por los cuales no pueden accionar en todas las etapas de producción. Los directivos reconocen que sus competencias no han sido cumplidas acabadidad, en el caso de una institución por las debilidades en la institucionalidad, según lo afirman y en las otras dos entrevistadas coinciden que ha sido por escasez de recursos.

Estas instituciones si bien es cierto han cumplido un rol de mediadores, a través del talento humano con el que cuentan, no son especialistas en Mediación Intercultural desde una formación académica como tal, pero han cumplido con ciertas características que se describen en el perfil de un mediador intercultural, pues la figura mediadora parte de un perfil profesional innovador, destacando que al actuar en argumentos de desigualdad, establece un motor de transformación de la sociedad multicultural (VV.AA, 2008), es decir que establece puentes de encuentros relacionales, preventivos, transformativos y resolutivos en concordancia a lo manifestado por Aucancela et al. (2017, p. 182). Esto lo han logrado a través de las orientaciones que han tenido desde sus competencias, para resolver conflictos en los sectores en los que intervienen, ya que las instituciones entrevistadas tienen la función de apoyar y fomentar los procesos para generar desarrollo productivo y local en general, de acuerdo a lo declarado.

Al analizar la información recabada mediante los instrumentos aplicados se pudo identificar algunas características que podrían identificar factores de mediación intercultural, que han incidido en la productividad del sector cacaotero. Entre estos factores se puede mencionar la transformación, puentes sociales y el empoderamiento de los grupos minoritarios Vieira & Vieira (2016); Vieira (2012).

El análisis de la productividad en esta investigación fue bajo los aspectos cualitativos que estetérmino encierra, ya que esta no solo es vista como la generación de mayores volúmenes de producción, sino también la mejor calidad de lo que se produce, la cultura y el nivel de motivación de los miembros de la organización (Fajardo, 1995, p. 79). Desde esta perspectiva, se logró abordar que la productividad en el sector cacaotero,

según los manifiestan los pequeños productores en los *focus group* realizados en las tres asociaciones, así como en las entrevistas realizadas a directivos, tiene mucho que ver con la calidad del cacao que se produce en el Ecuador, con todas las características descritas anteriormente, en donde prevalecen factores culturales.

Al comparar la perspectiva que mantienen los directivos de las instituciones competentes en el sector de pequeños productores de cacao con la de los miembros de las asociaciones, respecto a la Mediación Intercultural, se pudo indagar que los pequeños productores desconocen la conceptualización de la interculturalidad y las potencialidades que abarca la mediación.

Por su parte dos de los entrevistados representantes de las instituciones aluden la mediación intercultural desde la perspectiva étnica y ancestral, detallando que en la provincia de Manabí prevalece la identidad de la cultura montuvia. Otro aspecto que destaca uno de los entrevistados respecto a la diversidad de cultura, son los niveles de educación con los que cuentan los agricultores, la mayoría apenas ha terminado la instrucción primaria, lo cual fue corroborado en el *focus group*. Esto de acuerdo con lo expuesto por el mismo directivo entrevistado, se convierte en una problemática ya que se crean ciertos espacios de desacuerdos cuando intervienen en las asociaciones, por lo que el trato para los pequeños productores debe ser abordado con altos niveles de tolerancia y respeto. A lo que también argumenta que no es igual relacionarse con un empresario industrial que con un agricultor.

CONCLUSIONES

La investigación se enfocó en comprender las potencialidades de la mediación intercultural como aporte a la productividad de los pequeños productores de cacao. Se logró analizar bajo todos elementos, características de mediación intercultural, concluyéndose que las instituciones y organismos cumplen un rol fundamental en este aspecto, que inclusive tienen determinado un marco legal que los rige, los que se pueden destacar como potencialidades. Pero no están debidamente estructuradas, lo que de alguna forma limita el desarrollo de estas comunidades. De acuerdo a lo analizado en la literatura de la investigación dentro del marco teórico, se abordan teorías e información que corresponden a la mediación intercultural, así también sobre

la productividad, pero en el ámbito de estudio recorrido no se pudo identificar investigaciones que relacionen ambos tópicos, lo cual determina un elemento importante de este trabajo.

Los estudios de productividad en la contemporaneidad, abordan la calidad como un eje importante de la misma, identificando la relevancia de la identidad cultural, la producción orgánica y el comercio justo en función de la asociatividad, por lo que la inserción de una mediación intercultural estructurada en los pequeños productores, con acompañamiento de especialistas en el tema, podría definir la productividad dentro de esos estándares, dado el aporte que desde ésta se podría dar al desarrollo de la economía rural, aspectos analizados en este trabajo.

Las potencialidades de la mediación intercultural pueden aportar de manera significativa en la sostenibilidad de la asociatividad para lograr tales fines, ya que al establecerse esta de una forma organizada contempla la empatía, la comunicación, la transformación y creación de nuevas formas de convivencia, privilegiando el trabajo en equipo, cooperación, y respeto sobre las diferencias que suelen sujetarse entre los miembros de un grupo o comunidad.

Constituye un argumento de este estudio que sería de gran utilidad implementar estas estrategias de mediación en los procesos productivos, apuntando a que las asociaciones de pequeños productores alcancen un empoderamiento como eje de su fortalecimiento organizacional, con estrategias de liderazgo y facilidades de comunicación, lo que podría desencadenar un óptimo desarrollo, tanto a nivel de su comunidad como de la provincia. El enfoque de esta investigación ha sido orientado a identificar y analizar características y cualidades en relación a las categorías estudiadas; se reconocen los limitantes del trabajo ya que se podrían investigar en lo posterior otros aspectos de índole cuantitativo, que serían de gran aporte al sector cacaotero del Ecuador.

BIBLIOGRAFIA

- ANECACAO. (2015). *ANECACAO, Instituto Nacional de Exportadores de Cacao-Ecuador*. Recuperado el Noviembre de 2017, de CACAO NACIONAL Un producto emblemático del Ecuador: <http://www.anecacao.com/index.php/es/quienes-somos/cacao-nacional.html>
- Aucancela, J., Pólit, M., & Mera, R. (2017). Sociodrama No. 7. Tolerar menos, coexistir más: diversidad cultural en residencias estudiantiles. En R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, C. Margarido, & (Orgs.), *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. (pp. 177-187). Porto:Edições Afrontamento, Lda.

- Boqué Torremorell, M. C. (2003). *Cultura de Mediación y Cambio Social*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Boqué Torremorell, M. C. (2008). Para una cultura de Mediação. En Boqué Torremorell M. C., *Cultura de Mediação e Mudança Social* (pp. 79-94). Porto-Portugal: Porto Editora, LDA.
- Cerda, M., & Giró, R. (2003). Mediación Comunitaria. Una experiencia de mediación ciudadana. En P. G. (coord.), *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 151-173). Valencia: PUV. Universidad de Valencia.
- Fajardo, C. E. M. (1995). Del concepto de productividad en el management clásico al concepto de eficacia en el management contemporáneo. *Revista Innovar Journal Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, (6), 66-79.
- FAO. (Octubre de 2005). *Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura*. Recuperado el Diciembre de 2017, de Agricultura y Dialogo de Culturas: <https://www.fao.org/search/es/?cx=018170620143701104933%3Aqq82jsfba7w&q=AGRICULTURA+Y+DI%C3%81LOGO+DE+CULTURAS&cof=FORID%3A9&siteurl=www.fao.org%2Fhome%2Fes%2F&ref=www.fao.org%2Fhome%2Fen%2F&ss=36j1296j2https://www.fao.org/search/es/?cx=018170620143701104933%3Aqq82jsfba7w&q=AGRICULTURA+Y+DI%C3%81LOGO+DE+CULTURAS&cof=FORID%3A9&siteurl=www.fao.org%2Fhome%2Fes%2F&ref=www.fao.org%2Fhome%2Fen%2F&ss=36j1296j2>
- FAO. (2017). *Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura*//Nozim Kalandarov. Recuperado el Diciembre de 2017, de http://www.fao.org/search/es/?cx=018170620143701104933%3Aqq82jsfba7w&q=VINCULACION+DE+LOS+PEQUE%C3%91OS+PRODUCTORES+CON+LOS+MERCADOS&cof=FORID%3A9&siteurl=www.fao.org%2Fpublications%2Fes%2F%3Fpage%3D3%26ipp%3D4%26nocache%3D1%26tx_dynalist_pi1%5Bpar%3A
- FAO. (2017). *Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura*. Recuperado el Noviembre de 2017, de Depósito de Documentos de la FAO: http://www.fao.org/search/en/?cx=018170620143701104933%3Aqq82jsfba7w&q=factores+que+afectan+a+los+peque%C3%B1os+productores&cof=FORID%3A9&siteurl=www.fao.org%2Fdocuments%2Fen%2F&ref=www.fao.org%2Fdocuments%2Fheader%2Fdocrep_redirector_head_cache.asp%3Furl
- García Castaño, F. J., & Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). *Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización*, Universidad de Huelva. Recuperado el Enero de 2018, de Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/219>
- Gobierno de la República del Ecuador, (2015) <https://www.agricultura.gob.ec/magap-impulsa-proyecto-de-reactivacion-del-cacao-fino-y-de-aroma/>
- Highton, E., & Álvarez, G. (2004). *Mediación para resolver conflictos*. Buenos Aires, Argentina: Copyright by AD-HOCS.R.L.
- Jiménez, R. (2014). Globarruralización: cómo el medio rural se ve afectado por la globalización y las TIC. Recuperado el Noviembre del 2017 *GeoGraphos. [Revista En línea]*, 283-311. <http://hdl.handle.net/10045/37074>
- Lattuada, M., Nogueira, M., & Urcola, M. (2015). Las formas asociativas de la agricultura familiar en el desarrollo rural argentino de las últimas décadas (1990-2014). *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, núm. 84, 195-228.
- Macías, A. (2013). Introducción. Los pequeños productores agrícolas en México. *Carta Económica Regional*, 111-2, 7-18.
- Monteros, A., & Salvador, S. (2015). *Panorama agroeconómico del Ecuador: Una visión del 2015*. Quito, MAGAP, Dirección de análisis y procesamiento de la información.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (Noviembre de 2017). *Organización Internacional del Trabajo*. Recuperado el Diciembre de 2017, de Diversificación económica de la economía rural: http://www.ilo.org/global/topics/economic-and-social-development/rural-development/WCMS_437215/lang--es/index.htm

- PRO ECUADOR. (Julio de 2017). *PRO ECUADOR Instituto de Promoción de Exportaciones e Inversiones*. Recuperado el Noviembre de 2017, de Perfil Sectorial de Cacao y Elaborados para el inversionista 2017: https://www.proecuador.gob.ec/pubs/proec_psi2017_cacao/
- Richarte V., I., & Olmos, L. (2008). La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Documentación Social*, 148, 133-155.
- Rosero, J. (2002). *La ventaja comparativa del cacao ecuatoriano*. Banco Central del Ecuador, Dirección General de Estudios (DGE), Guayaquil. *Apuntes de Economía*, (20).
- Sánchez, M., Chang, E., Camacho, K., & Bonett, K. (2014). Microemprendimientos, asociatividad y gestión de organizaciones sociales. *Sotavento M.B.A. No. 24*, 44-56.
- Sepúlveda, W., Ureta, I., Hernández, G., & Solorzano, G. (2017a). Consumo de Plátano en Ecuador: Hábitos de compra y disponibilidad a pagar de los consumidores. *Revista em Agronegócio e Meio Ambiente, Maringá (PR)* v. 10, n. 4, 95-1014.
- Sepúlveda, W., Ureta, I., Mendoza, C., & Chekmam, L. (2017b). Ecuadorian Farmers Facing Coffee and Cocoa Production Quality Labels. *Journal of International Food & Agribusiness Marketing*.
- Vieira, A. (2012). Tensões sociais e conflitos na escola: da prevenção e da resolução. *a Página da Educação*, 30-31.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). Viver e Conviver: Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Intercultural. En R. Vieira, & A. Vieira, *Pedagogia Social, Mediação intercultural e (Trans)formações* (pp. 95-97). Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página.
- VV.AA. (2008). *La mediación de interacción entre culturas y competencia intercultural*. España: Popular, S. A.

PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E O SEU CONTRIBUTO PARA O SUCESSO ESCOLAR DE TODOS

Ana Sofia Clemente Gonçalves¹

¹ *Universidade Lusófona / CeIED*

RESUMO

Acredita-se que a escola foi criada não só para ensinar, mas para preparar cidadãos para a vida com o Outro. A legislação em vigor, reflete a Educação Inclusiva, na readequação de formatos, que desenvolvam competências potencializadoras de autonomia e desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Coloca-se aos sistemas educativos, a obrigatoriedade de praticar princípios que lidem com a diversidade de forma que, através de saberes experienciados e partilhados, se torne possível projetar os alunos para o saber conviver, aprendendo. Propõe-se estudar uma Comunidades de Aprendizagem e a sua aplicabilidade no alcance de uma Educação Inclusiva, através das Ações Educativas de Sucesso, implementadas pelo Projeto INCLUD-ED e corroboradas pela DGE. Objetiva-se formas de alcançar uma plena socialização, adquirindo aprendizagens académicas com sucesso melhorando a coesão familiar e comunitária. Colocou-se como pergunta de partida: Quais as práticas presentes nas Comunidades de Aprendizagem que contribuem para a aquisição do PASEO, numa perspetiva de Educação Inclusiva? Como objetivo geral, o estudo visa descrever e analisar as Ações Educativas de Sucesso, praticadas numa Comunidade de Aprendizagem, que promovam a Educação Inclusiva. Adota-se uma investigação qualitativa que repense sentidos e desafios inerentes ao conceito de Comunidade, interligando-o à Educação e ao aprender juntos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação para todos; Escola Inclusiva; Comunidade de Aprendizagem; Ações Educativas de Sucesso

INTRODUÇÃO

A atenção para com aspetos relativos à diversidade e heterogeneidade do aluno, torna-se fundamental para prevenir e resolver problemas de exclusão social e académica, de discriminação e de inadaptação. A própria Educação de hoje em dia direciona o aluno a procurar o seu contributo na sociedade à qual pertence.

A Inclusão, termo da literacia escolar atual, continua a ser uma questão prioritária, no sentido de conseguir proporcionar um ensino de qualidade para “todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística (...) de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 6).

Torna-se premente o compromisso de um “(...) processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos” (DL n.º 54/2018, p. 2919).

Neste sentido, torna-se imperioso que todos aprendam juntos, independentemente das diferenças que apresentam, estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a assegurar e validar um bom nível de Educação para Todos.

Como atender às exigências de uma escola inclusiva se não se prontificam reajustar metodologias, dinâmicas e estratégias diferenciadas pedagogicamente, atendendo às necessidades de todos? A Inclusão terá de deixar de ser apenas uma crescente tendência, para se aplicar como um direito humano (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016).

A criação necessária de uma cultura inclusiva não depende estritamente de textos normativos, mas primordialmente da exigência de atuações diretas na construção de novo tipo de laço social na Comunidade Educativa. Torna-se prioritário repensar o sentido e desafios inerentes ao conceito de Comunidade, interligando-o à Educação e ao aprender juntos.

Idealiza-se a construção de “(...) uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com as famílias e com a Comunidade (...)” (DGE). Desta forma, para que se consiga garantir “(...) a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e (...) a igualdade de oportunidades (...)” (DL55/2018, preâmbulo, p. 2928), propõe-se investigar a operacionalização das Ações Educativas de Sucesso, de uma Comunidade de Aprendizagem, na sustentabilidade de uma verdadeira Educação Inclusiva.

CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA

Tendo em vista a resposta adequada às diversas e inúmeras solicitações que, entretanto, foram surgindo no linear deste novo século, as instituições organizaram-se numa perspetiva categorial, a que se acrescenta a preocupação de proporcionar formação especializada aos professores que trabalham com públicos distintos e diversificados. Nesta ótica, poder-se-á dizer que a intervenção direta do Estado português é quase nula, embora na atualidade mais diretiva e atuante, com os DL n.º 54/2018, de 6 de julho, e DL n.º 116/2019, de 13 de setembro, atendendo a que o seu contributo junto de todas

as instituições escolares terá que ser estruturado, prático e monitorizado. Mas muito ainda há a fazer pela Educação.

A partir da década de 70, do século passado, a política educativa foi evoluindo, despontando algumas significativas renovações, quer para a Educação no geral, quer para a Educação Especial, mais especificamente. A educação para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), agora Necessidades Específicas (DL n.º 54/2018), passa para um modo menos segregativo e menos restrito, começando a criança com deficiência a integrar-se, mais ativa e presencialmente, nas estruturas do ensino regular. Surge, então, o sistema integrado, com objetivos, estratégias e metas educativas traçadas e mais adequadas a uma educação que potencializa o direito à igualdade de oportunidades e equidade, logo, à Educação Para Todos! (Prychodco et al., 2019).

Transita-se, pois, para um modelo pedagógico e educativo, onde se torna mais relevante conhecer a própria criança com as suas características e potencialidades, em detrimento da centralização e potencial foco nas suas deficiências. Ou seja, como expressa Fernandes (1973):

Uma educação em que o educando não seja o sujeito da própria educação (...) não merece (...) o nome de educação. A uma educação que não forme o educando sob o ponto de vista do desenvolvimento das suas capacidades (...) que o não prepare, como cidadão (...) não cabe propriamente o nome de educação. (p. 36)

A forma de encarar esta tipologia educacional emerge do princípio de Normalização, que tem a sua origem na Europa do Norte, e do qual derivam os conceitos de Setorização e de Integração. A intervenção pedagógica passa a ser o meio por excelência para operacionalizar a integração, e a Escola o eixo prioritário em torno do qual gira a integração escolar, onde todas as crianças podem e devem ser educadas, sem quaisquer exceções, atendendo às suas especificidades. Conclui-se, pois, que a integração abrange a plenitude da sociedade e todo o seu envolvimento social, escolar e familiar, em que a criança está inserida, na perspetiva de se elaborar um projeto não para a criança, mas com ela nele incluído (Prychodco et al., 2019).

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE), derivado da publicação do Warnick Report (1978) passa para um termo com significativa evolução terminológica e concetual, levando a refletir-se sobre as mudanças nas políticas educacionais e criando-se um sentimento forte a favor da Integração. Na atualidade, com o DL n.º 54/2018, muda-se o termo para Necessidades Específicas, todo o indivíduo pertencente a uma “(...) inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, (...)” (DL n.º 54/2018, p. 2918) terá uma intervenção pedagógica, mediante as suas necessidades e interesses. Contempla-se, pois, não só alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também todos os outros, quer com dificuldades de nível emocional, social e comportamental. Invoca-se o aparecimento de uma Escola para Todos, em que o esforço de recursos (humanos, materiais e de equipamentos) e estratégias metodológicas passe a integrar a educação de uma criança dita diferente, num meio escolar universal.

Neste contexto, o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao papel ativo de participante na sociedade tornam-se inquestionáveis e irreversíveis, pelo que a escola passa a adaptar-se a todas as crianças, respondendo, assim, às necessidades de todas elas (UNESCO, 1994, 2009).

No seguimento desta nova filosofia educacional, que teve a sua génese na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), invocada por 92 países e 25 organizações, promove-se a referida Educação Para Todos, analisando as mudanças fundamentais a operacionalizar nas políticas educativas, de forma a desenvolver-se a abordagem da Educação Inclusiva. Surge, pois, um novo conceito – Inclusão – o qual se interliga à prioridade de todas as crianças, especialmente as com necessidades específicas, devendo estas ser incorporadas nas classes regulares, com o apoio dos serviços especializados na escola da sua área de residência, tendo em vista o atendimento eficaz face às necessidades de cada um (Prychodco et al., 2019).

Neste sentido, o Estado português, à semelhança de outros países nórdicos, apresentara, igualmente, a alguns anos atrás, uma perspetiva integradora nos diversos documentos legislativos. Referem-se, pois, na Lei n.º 5/73, na Lei n.º 6/86, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no DL 319/91, revogado, posteriormente, pelo DL 3/2008, de 7 de janeiro, e, mais na atualidade, no DL 54/2018, complementado com o DL 55/2018 (Prychodco et al., 2019).

A escola passa a ser vista como compreensiva, onde se incluem todos sem exceção, em que a ação educativa se centra na individualidade, se foca no aluno como sujeito com um papel ativo, interagindo com outros pertencentes à sua comunidade educativa. Consta-se, desta forma, que muitas das responsabilidades que se encontravam nas Equipas de Educação Especial passam a ser direcionadas para o papel ativo de toda a equipa pedagógica, mas principalmente para as mãos da Gestão Escolar. Cabe, então, à escola, instituição preconizadora de políticas públicas, a tarefa de se organizar no sentido de dar a resposta adequada, com equidade e diversidade (Falcão & Sanches, 2016, cit. por Souza & Machado, 2019), a cada aluno que constitui o seu universo escolar.

Esta participação na construção de uma sociedade democrática, de justiça, respeito e equidade, como linhas orientadoras do ser e do estar consigo e com os outros, numa relação que apenas a Escola Inclusiva poderá gerar, obriga-nos a um outro olhar e a um outro sentir, face à Diversidade e à Diferença. A Inclusão terá de deixar de ser apenas uma crescente tendência no mundo (Abbas, 2016), ao nível expressiva, para se aplicar como um direito humano (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Torna-se, desta forma, um direito fundamental de qualquer um, com ou sem incapacidades, e numa obrigação do sistema escolar (Galindo, 2018).

Este conjunto de princípios, ainda hoje utopicamente em construção, (caso não se continue a trabalhar nesse sentido), conduz-nos a uma Comunidade de Aprendizagem, aberta a todos, onde a disponibilidade de ensinar e aprender emerge em cada um dos seus membros, num trabalho cooperativo. Trabalha-se para a construção de “(...) uma escola de qualidade com todos e para todos, numa perspetiva de inclusão e de articulação com as famílias e com a Comunidade (...)” (DGE).

Sob esta perspetiva da Escola Para Todos, onde se viva (verdadeiramente) em Comunidade (Pacheco, 2019), procura-se realizar uma investigação, que averigue como Todos poderão alcançar uma plena socialização, adquirindo aprendizagens académicas com sucesso. Para tal, propõe-se o estudo de uma Comunidades de Aprendizagem, projeto da Universidade de Barcelona e da sua aplicabilidade no alcance de uma Educação Inclusiva.

Através das Ações Educativas de Sucesso (Successful Educational Actions for All), implementadas pelo Projeto INCLUD-ED (CREA – Universidade de Barcelona) e

corroboradas pela Direção Geral de Educação (DGE), tende-se como objeto a possibilidade de Todos os alunos aprenderem juntos, melhorando os seus resultados académicos, a sua coexistência, a participação das famílias e da comunidade numa coesão social (DGE).

ARGUMENTAÇÃO, IMPORTÂNCIA E IMPACTO DO ESTUDO

A diversidade de características e de necessidades da população escolar da atualidade apresenta uma riqueza para a própria escola, a par de um constante desafio, na procura de respostas pedagógicas diferenciadas. A instituição escolar, enquanto Comunidade Educativa, tem a responsabilidade de se despir de toda a ambiguidade de terminologia aplicada à Inclusão. Deverá, pois, refletir práticas menos estigmatizantes, próprias de uma verdadeira Educação Inclusiva.

Segundo Rodrigues (2018), a Inclusão não deverá ser um sonho, pois cada escola deverá avançar com processos de respeito à individualidade de cada aluno.

A própria necessidade de se criar uma política ativa inclusiva atesta a lacuna de uma concisa cultura de Inclusão. A criação de tal cultura não depende estritamente de textos normativos, mas primordialmente da exigência de atuações (mais) diretivas na construção de novo tipo de laço social. Essa demanda deverá apresentar-se não apenas em termos legislativos, mas principalmente ao nível da Ética e da Moral, baseada no cerne do termo Educação Inclusiva. Só assim, poderá construir-se uma verdadeira Comunidade Educativa.

A designação de comunidade tem trazido grande fluidez ao discurso educativo (Chediak et al., 2018), particularmente no que diz respeito a reformas educativas na atualidade. Contudo, deve-se salientar que o termo tem sido frequentemente utilizado, mais metaforicamente do que com o sentido devido, no campo da Educação.

No discurso legislativo e na literatura educacional ao termo Comunidade é-lhe atribuído diversas conotações: comunidade educativa, comunidade de prática, comunidade profissional, comunidade virtual, comunidade de aprendizagem, entre outros. Quer isto dizer que, apesar dos múltiplos contextos e práticas a ele inerentes, tem-se vindo a assumir com pouca exatidão crítica, no campo da Educação.

Desse modo, torna-se prioritário repensar o sentido e desafios inerentes ao conceito de Comunidade, interligando-o à Educação e ao aprender juntos. Será esse o objeto de estudo desta investigação:

- Considerar o conceito de Comunidade de Aprendizagem como realidade socialmente construída e passível de ser estudada empiricamente;
- aprofundar o contributo das suas práticas educativas para a plenitude da Educação Inclusiva.

Pensa-se que tal estudo, respeitando as diretrizes exigidas, poderá vir a conduzir a uma reflexão adequada ao tema proposto. Será prioritário observar, escutar e identificar as necessidades, não só da Educação, no geral, mas nas próprias Comunidades Educativas e Escolares.

Torna-se perentório definir novas diretrizes governativas, recursos humanos e materiais, flexibilizando requisitos para darmos oportunidade a que todos os alunos aprendam, independentemente das suas origens, status, capacidades e incapacidades. Só assim poder-se-á sobreviver aos intentos e desafios propostos pela Inclusão, e conseguir dar respostas instantâneas às perguntas complexas que o mundo educativo diariamente exige.

Fica aqui lançado o desafio de questionarmos se serão as Comunidades de Aprendizagem o futuro da Educação para Todos.

METODOLOGIA

Adota-se uma perspetiva de mixed methods (Creswell, 2014), num estudo de caso a um Agrupamento de Escolas de Lisboa e Vale do Tejo, com uma população diversificada, desde o pré-escolar ao 3.º CEB. A par de uma revisão biográfica, aplicando textos normativos do Agrupamento, realizar-se-ão entrevistas semiestruturadas, com respetivos guiões, complementadas com observações diretas, participantes e não participantes, com dados registados em grelhas próprias. Após consentimento da Direção Geral de Educação, da Direção do Agrupamento e dos Encarregados de Educação dos alunos selecionados, pretende-se passar para a parte empírica da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação encontra-se em curso, por tal motivo não poderão ser apresentados dados empíricos.

CONCLUSÃO

Após breve apresentação da investigação em curso, no âmbito do Doutoramento em Educação, continua-se a caminhar para o desafio proposto.

Pretende-se repensar sentidos e desafios inerentes ao conceito de Comunidade, interligando-o à Educação Inclusiva e à aprendizagem conjunta. Longas caminhadas virão, talvez com itinerários conturbados, mas audazes, mas desde que olhemos tenhamos foco e continuarmos crentes de que a Escola – Famílias – Comunidade, trabalhando conjunta e complementarmente, poderão vir a dar muitas respostas às indagações diárias.

BIBLIOGRAFIA

- Abbas, F. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*. 7 (19), 48-52.
- Chediak, S., Kunnary, I., Inforsato, E. & Júnior, J. (2018). Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 13, (1) 304-323.
- Comunidades de aprendizagem em <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/>
- CREA. Community of Research on Excellence for All (2017). *A aprendizagem dialógica na sociedade de informação* – módulo 2. Direção Geral de Educação.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Decreto Lei n.º 54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto Lei n.º 55/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Fernandes, R. (1973). *Situação da Educação em Portugal*, Moraes Editores.
- Galindo, E. (2018). *A psicopedagogia diferenciada na Educação inclusiva*. Nova Ágora.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação Educacional*, MAHATMA.
- Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017) <https://dge.mec.pt>
- Prychodco, R. C., Fernandes, P., de Camargo Bittencourt, Z. L. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, pp. 1-23.
- Rodrigues, D. (2018). Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. *Revista Educação Inclusiva - Pró Inclusão*, 9 (1), 7-8
- Souza, M.; Machado, A. (2019). Perspetivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica, *REVASF*, 9, (20), 24-49.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

- UNESCO. (2009). Conferência da Pessoa com Deficiência. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com>
- UNESCO. (2015). Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul. UNESCO.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/crpdindex.aspx>

A COLEÇÃO ‘TRINKA E JOÃO’: O GRANDE FOGO; O DIA EM QUE A TERRA TREMEU

Cátia Magalhães¹, Ana Berta Alves², José Sargento², Bruno Carraça³, Filipa Rodrigues²

¹ ESEV - Politécnico de VISEU e CI&DEI IPViseu e ISAMB Faculdade de Medicina-UnivLisboa

² ESEV - Politécnico de VISEU e CI&DEI IPViseu

³ ACES Dão Lafões ARS I.P.; Laboratório de Psicologia do Desporto FMH-Univ de Lisboa

RESUMO

A ocorrência de desastres naturais pode ser desafiante para crianças e educadores. É descrita uma experiência educativa que utiliza histórias como estratégia para lidar com o stress que estes acontecimentos podem despoletar. Neste âmbito, surge a experiência educativa da coleção ‘Trinka e João’, designadamente com os livros *O Grande Fogo* e *O Dia em que a Terra Tremeu*, que visa sensibilizar e capacitar pais e educadores e proporcionar o contacto e a utilização de recursos baseados na evidência e referenciados como boas práticas (APA; NCTSN; SAMHSA). Esta experiência educativa pretende facilitar conversas difíceis, mas importantes, e a prática de estratégias nos distintos contextos educativos. Adotou-se uma metodologia fundamentalmente qualitativa, que permitiu a análise de seis (6) depoimentos de profissionais que utilizaram este recurso em contexto não formal de educação. As histórias infantis, de livre acesso, editadas pela Piplu Productions, com o apoio da Fundação Irving Harris e da Rede de Tratamento de Trauma Precoce da Universidade da Califórnia e do Centro Nacional da Rede Nacional de Stress Traumático Infantil, da Administração de Serviços de Saúde Mental e Abuso de Substâncias, Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA, foram traduzidas e adaptadas para português por Magalhães et al. (2021; 2022), por se considerar relevante trazer para o nosso contexto recursos que permitem apoiar pais/educadores, profissionais e as crianças que atravessam momentos de maior desafio.

PALAVRAS-CHAVE

Desastres naturais; Profissionais; Recursos; Regulação emocional

INTRODUÇÃO

Os desastres naturais, cada vez mais frequentes e violentos por força das alterações climáticas (Dyregrov, Yvle e Off, 2018; Mao & Agyapong, 2021), podem ser traumáticos para as crianças e para os adultos. Situações como terremotos e incêndios podem ter um forte impacto psicossocial, causando stress emocional e físico a médio e longo prazo (NASP, 2020; Lazarus, 2002). Podem, neste contexto, deixar as crianças em maior risco de desenvolver problemas de saúde mental, nomeadamente, instabilidade emocional, sintomatologia de stress pós-traumático e sintomas de linhagem ansiosa e depressiva (Dyregrov et. al, 2018; Mao & Agyapo, 2021; Welton-Mitchell et al., 2016).

As crianças sentem medo, ficam preocupadas e com o sentido de segurança altamente comprometido, podendo afetar o seu comportamento e rotinas habituais. As reações das crianças são fortemente influenciadas pela forma como os adultos – figuras de quem esperam segurança, conforto e informação – lidam com o que está a acontecer à sua volta (NCTSN, 2020). É importante cuidar da criança, mas também cuidar de si próprio, promovendo uma maior flexibilidade e abertura para partilhar experiências, e para aceitar a experiência interna, baseadas no respeito mútuo.

Assim, quando as necessidades das crianças não são devidamente atendidas, estas situações, com o tempo, podem constituir-se como um stress tóxico, afetando negativamente o seu desenvolvimento e a sua saúde física, psicológica e social a longo prazo (McKelvey, Saccente, Jennifer, & Swindle, 2019; Dilworth-Bart et al., 2018; Shonkoff, 2010).

Não obstante o potencial disruptivo que os desastres naturais como os incêndios ou os sismos podem acarretar, os suportes parental, social e comunitário (Dyregrov et al., 2021) e a educação psicossocial (Makwana, 2019) podem ajudar a amortecer os possíveis efeitos nocivos no desenvolvimento e na saúde mental das crianças. Isto porque, em situações de crise, o ser humano é eminentemente social e cooperativo (Glassman, 2000), pelo que o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais têm um efeito positivo no bem-estar psicológico dos indivíduos (Afifi et al., 2012; Welton-Mitchell et al., 2016). Neste sentido, esta experiência educativa, baseada em histórias, pretende ser um facilitador interessante, que permite a comunicação positiva, utilizando uma linguagem clara e baseada na evidência, garantindo um espaço de conforto e de suporte emocional.

As histórias, tal como o brincar, permitem à criança fantasiar, imaginar, desenvolver a criatividade, a curiosidade, ampliar o vocabulário, o espírito crítico e lidar com alguns desafios e angústias do quotidiano (Souza & Bernardino, 2011; Fernandes, 2007). Ao ouvir histórias a criança aprende a refletir, a lidar e a aceitar situações variadas, tais como as situações que a coleção 'Trinka e João' aborda, e a desenvolver competências que podem apoiar o processo de autorregulação emocional. Assim, a leitura destas histórias recorrendo ao apoio do livro (que pode ser descarregado livremente para impressão) pode tornar-se positiva, uma vez que as crianças acabam por ter contacto

físico com a história, podem folhear e colorir de acordo com o seu estado de humor, decidindo o ritmo da sua leitura/utilização e da partilha (Couto, 2023; Fernandes, 2007). A utilização da história da 'Trinka e João' proporciona às crianças, aos pais/educadores e/ou aos profissionais ferramentas para pensar e conversar, em conjunto, sobre aspetos difíceis decorrentes da experiência relacionada com desastres naturais, as forças das famílias e da comunidade para lhe fazerem frente de forma mais consciente e compassiva, assim como os desafios e reações emocionais mais frequentes.

Os guias para pais/educadores/profissionais, incluídos no final da história, podem ser um apoio interessante na condução da história e clarificação da estratégia a adotar, com a devida flexibilidade face a cada situação e aos pensamentos, às emoções e aos comportamentos que, quer a criança, quer o adulto, possam manifestar.

Estes recursos vêm dar resposta à escassez de instrumentos de prevenção e intervenção psicossocial/socioeducativa em situação de crise.

METODOLOGIA

Adotou-se uma metodologia fundamentalmente qualitativa, sendo que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos na linguagem do próprio sujeito relativamente a conversas e reações decorrentes da utilização das histórias, permitindo-nos desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam estas situações específicas (Quivy & Campenhoudt, 1995; Bogdan & Biklen, 1994).

As histórias utilizadas 'Trinka e João': *O Grande Fogo* e *O Dia em que a Terra Tremeu* envolvem e orientam de forma ativa os participantes na experiência educativa. Definiram-se, para as diferentes experiências educativas com recurso às histórias desta coleção, quatro (4) questões abertas que abordam os seguintes aspetos: as características do recurso; a pertinência e adequação do recurso; as vantagens e dificuldades na sua utilização; e comentários/ sugestões.

Foram analisados seis (6) depoimentos de profissionais que utilizaram este recurso no âmbito da sua intervenção em contextos não formais de educação, designadamente, dois (2) professore(a)s do 1.º ciclo, dois (2) educadore(a)s sociais, dois (2) psicólogo(a)s. Quatro (4) participantes são do género feminino (P1, P2, P3 e P4) e dois (2) do género masculino (P5 e P6), com idades compreendidas entre os 28 e os 47 anos. O grupo de

crianças com quem exploraram o recurso já era conhecido dos profissionais. Salvaguardou-se o anonimato e confidencialidade dos dados.

De seguida, apresentam-se, de forma sumária, os dados recolhidos. Sobre as *Características do Recurso*, destaca-se *i)* a estrutura e a organização “Gostei da forma como foi pensada e organizada a história” (P2); “muito bom, muito simples... E prático” (P1); “promove uma interação simples, próxima e familiar” (P5); *ii)* segurança e a confiança na abordagem dos temas permitiu às crianças expressar livremente o que pensavam ou sentem “o recurso está bem conseguido porque considera diferentes níveis... o colorir também é descontraído e ... Também cria “momentos de pausa; podemos avançar e recuar na história (P2)”; “dá-nos uma base segura para fazê-lo, para abordar estes temas difíceis” (P6).

Quanto à *Pertinência e Adequação do Recurso* os participantes (6) referiram-se às histórias como úteis, diferentes e adequadas para o seu propósito e população, considerando o impacto dos desastres naturais na vida de muitas crianças e adultos e o “descuido” que há em abordar estas temáticas com a população em geral “é uma forma interessante, inovadora e simples de abordar as temáticas” (P2). De referir que dois (2) participantes consideraram a história *O Grande Fogo* com maior ressonância na nossa realidade, ainda que salvaguardaram a importância de alertar para todos os desastres naturais, que, cada vez mais são vividos numa lógica global “A história dos incêndios faz-me todo o sentido, considerando o que tem acontecido no nosso país, mas, vá, cada vez mais, temos de nos preparar para todo o tipo de desastres” (P4). Outro aspeto apontado neste âmbito “às vezes, não sei como abordar certos temas mais difíceis... esta história é intuitiva, um bom instrumento para trabalhar com as crianças estas questões” (P3); “a história é completa, pois considera a vertente pedagógica, e foca integralmente as questões relativas aos comportamentos, gestão das emoções, e os medos e bloqueios em crise... faz isto de uma forma eficaz e compassiva” (P1).

As principais *Vantagens e Dificuldades* apontadas à utilização do recurso foram, designadamente, o apoio na capacidade para explicar a situação, enquadrar e normalizar os pensamentos, as emoções e os comportamentos associados às situações retratadas e aos seus efeitos. Consideraram a condução de algumas partes da história *O dia em que a Terra Tremeu* menos próxima ao grupo/ realidade; ao passo que “a história sobre incêndios decorre de forma quase que natural, com uma participação automática

e diálogo mais espontâneo” (P4); “A história do terramoto, embora demonstrem estar atentos, parece que não revela tanto interesse e curiosidade imediatos... Pode ser por ser algo que não é tão próximo... Não sei bem...” (P2).

Foram também apontados como aspetos positivos, a condução da atividade/recurso baseada na leitura partilhada da história, na possibilidade de colorir e no espaço que surge naturalmente para conversar “a história poder ser colorida e partilhada, momento a momento, pelas crianças promove a criatividade e o processo de externalização das emoções mais intensas, muitas vezes bloqueadas pelos seus comportamentos mais desafiadores para com os adultos” (P3) e a importância deste tipo de recursos para os profissionais. Dois participantes (P1 e P5) referiram como comentário/sugestão, a importância de abordar as temáticas dos desastres naturais e informar e dotar os profissionais da existência e utilização destes recursos. Um destes participantes (P1) referiu como sugestão uma breve ação de formação/preparação inicial, de duas ou três horas, para abordar de uma forma mais prática as estratégias consideradas na história/guia, mas também para promover um espaço de partilha e eventual discussão de dúvidas sobre a utilização dos recursos.

CONCLUSÃO

Situações como as catástrofes naturais podem causar um impacto significativo, a médio e a longo prazo, comprometendo a saúde e bem-estar. A carga psicológica associada às situações e, eventualmente, vivência de stress tóxico intenso pode ser emocionalmente angustiante e desgastante para as crianças e para os adultos/educadores. Cuidar de uma criança em situação de crise é um desafio. Estas histórias procuram, assim, ajudar as crianças e os adultos a enfrentar os pensamentos e sentimentos desagradáveis associados às situações em causa, com coragem, sabedoria, flexibilidade, afeto e empatia. Também ajudam os adultos a estarem mais presentes e sintonizados com as necessidades das crianças e a cuidar de si próprios nestes momentos de maior desafio. O recurso apresentado, e de acordo com a breve análise descrita, aponta, embora de forma não generalizável, para o contributo no alargar conhecimento e utilização de estratégias facilitadoras da autorregulação emocional das crianças, das famílias e dos profissionais, criando momentos de partilha ricos, positivos e construtivos. Esta perspetiva foi também percebida pelos participantes, conforme descrito acima. Em

jeito de conclusão, estas histórias pretendem ajudar as crianças que experimentam níveis de maior stress e ansiedade, bem como a cultivar uma orientação de cuidado autocompassivo e de consciência de si e dos outros (Gilbert, 2017; Gilbert & Choden, 2013; Ippen & Brymer, 2017), disponibilizando ainda, evidência prática da importância da prevenção e promoção da saúde na infância e na adolescência.

BIBLIOGRAFIA

- Afifi, W. A., Felix, E. D., & Afifi, T. D. (2012). The impact of uncertainty and communal coping on mental health following natural disasters. *Anxiety Stress Coping* 25, 329–347. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.603048>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Couto, J. (2003). Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral. In Azevedo, F. (Coord). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I encontro internacional (pp. 209- 223). Braga: Universidade do Minho.
- Dilworth-Bart, J., Poehlmann-Tynan, J., Taub, A., Liesen, C., & Bolt, D. (2018). Effortful control and executive function as indices of emerging self-regulation in young children born preterm. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.ecrq.2017.09.07>
- Dyregrov, A.; Yule, W. & Olf, M. (2018) Children and natural disasters, *European Journal of Psychotraumatology*, 9:sup2, 1500823. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1500823>
- Fernandes, P. F. (2007). Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (eds). *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa - Porto: Lidel.
- Gilbert P. (2017). *Compassion: Concepts, research and applications*. New York: Routledge.
- Gilbert P., & Choden (2013). *Mindful compassion: Using the power of mindfulness and compassion to transform our lives*. London: Constable & Robinson, Ltd.
- Glassman, M. (2000). Mutual aid theory and human development: sociability as primary. *Journal of Theory Social Behaviour*, 30, 391–412. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00137>
- Ippen, C. & Brymer, M. (2017). *Trinka and Sam: The Big Fire* (C. Magalhães, B. Carraça, A. Alves, J. Sargento, Trad.). San Francisco: piploproductions. <https://piploproductions.com/nuestros-cuentos/trinka-e-joao-e-o-grande-fogo/>
- Ippen, C. & Brymer, M. (2017). *Trinka and Sam: The day the Earth Shook* (C. Magalhães, B. Carraça, A. Alves, J. Sargento, Trad.). San Francisco: piploproductions. (2022 in press).
- Lazarus, P. J., & Jimerson, S. R., Brock, S. E. (2002). Natural disasters. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.) *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 435-450). MD: National Association of School Psychologists.
- Lazarus, P. J., & Jimerson, S. R., Brock, S. E. (2003). *Helping children after natural disasters: Information for parents and teachers*. MD: National Association of School Psychologists. https://p14cdn4static.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_270532/File/Hurricane/Children/NaturalDisasterTeacherPar.pdf
- Makwana N. (2019). Disaster and its impact on mental health: A narrative review. *J Family Med Prim Care*; 8(10): 3090-3095. DOI: 10.4103/jfmpc.jfmpc_893_19. PMID: 31742125; PMCID: PMC6857396.
- Mao, W. & Agyapong, V. (2021). The Role of Social Determinants in Mental Health and Resilience After Disasters: Implications for Public Health Policy and Practice. *Front. Public Health* 9: 658528. DOI: 10.3389/fpubh.2021.658528.

- McKelvey, L. M., Saccente, J. E., & Swindle, T. M. (2019). Adverse childhood experiences in infancy and toddlerhood predict obesity and health outcomes in middle childhood. *Childhood obesity, 15*(3), 206-215.
- National Association of School Psychologists -NAST (2020, novembro, 4). Helping Children After a Wildfire: Tips for Parents and Teachers. www.nasponline.org
- National Child Traumatic Stress Network – NCTSN (2020, novembro, 4). About Child Trauma. www.nctsn.org
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development, 81*(1), 357-367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>
- Souza, L., & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare - Revista de educação, 6*, 235-249.
- Welton-Mitchell, C., James, L., & Awale, R. (2016). Nepal 2015 earthquake: a rapid assessment of cultural, psychological and social factors with implications for recovery and disaster preparedness. *International Journal of Mass Emergency Disasters, 34*, 399–418.

UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO INTRAPESSOAL ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA E VIDEOGRAFIA TERAPÊUTICA – PEDAGOGIAS DA CONVIVÊNCIA E *MINDSETS*

Pedro Queirós Pinto¹, Ricardo Vieira²

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria / CICS.NOVA.IPLeiria

RESUMO

Nesta investigação, pensa-se a mediação intrapessoal enquanto espaço privilegiado de experimentação, simulação e educação através da imagem, potencializando a aquisição de ferramentas valiosas para melhorar a convivência e os relacionamentos, promovendo desta forma um comportamento pró-social seguindo os valores de uma cultura de mediação e da pedagogia social, assim como a capacidade dos mediados praticarem automediação. Através deste processo mediador, espera-se que os participantes possam desenvolver a sua literacia emocional e visual de forma crítica e reflexiva. A imagem oferece a possibilidade de se distanciarem dos seus autoconceitos, criando assim espaço para desenvolverem uma consciência mais elevada das suas narrativas, crenças, *mindsets* (Dweck, 2006) e comportamentos, assim como da subjetividade da sua interpretação sobre a experiência do outro. Percecionando-se como seres em constante mudança e construção, ao entender as implicações de alguns processos sociais, cognitivos e emocionais, o seu *mindset* poderá potencialmente flexibilizar-se, permitindo um maior entendimento sobre as suas narrativas e história de vida, assim como das dos outros. Os quatro participantes neste estudo foram selecionados através de um formulário *online* e dois testes: o IRI (Davis, 1983, Adaptado de Limpo et al., 2010) e um teste de *mindset* (Adaptado de Dweck, 2006). As metodologias aplicadas consistiram em duas entrevistas etnobiográficas a cada participante, intercaladas com dez sessões de acompanhamento individualizado organizadas por temas semanais. Foi criado um espaço seguro de observação, participação e diálogo em redor da partilha e interpretação de imagens e composições (fotografia e vídeo) produzidas por diferentes artistas e pelos participantes. Cada encontro semanal propôs um desafio consoante a temática explorada e as experiências dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação intrapessoal; Fotografia e videografia terapêutica; *Mindset*; Convivência

MEDIAÇÃO INTRAPESSOAL

Apesar de na mediação existir consenso relativamente à importância das perspetivas, percursos e narrativas pessoais na forma como as pessoas se percecionam e se relacionam consigo mesmas e com os outros, existe uma forte carência de literatura e projetos que explorem especificamente processos de mediação intrapessoal. Apresentaremos aqui, de forma sucinta, as contribuições de Torremorell (2008), Costa,

Vieira e Santos (2018) e Mejía (2009) de modo a mapear algumas das ideias que os autores destacam ao tentar delinear o que poderemos entender por mediação intrapessoal. Torremorell (2008) apresenta na sua obra “Cultura de Mediação e Mudança Social”, um curto subcapítulo onde reflete sobre a mediação intrapessoal enquanto processo de formação integral da pessoa mediada, motivada por processos de mediação interpessoal, grupal e sociocultural. A autora considera-a como um dos 5 níveis de análise das dimensões relacionais da pessoa, estabelecendo-a como a primeira – a relação da pessoa consigo própria. Esta ocorre, segundo a autora, através do processo diplomático presente na mediação, que define como um “verdadeiro cenário de intercâmbio e cooperação” (p. 72). Abrindo-se o espaço para que a pessoa possa ir modelando as suas atitudes e perspetivas, transformando-se e crescendo “emocionalmente e cognitivamente” (p. 72). Torremorell (2008) refere que um vasto conjunto de aprendizagens implicadas no processo mediador (tais como: revalorização, reconhecimento, reconstrução, autoestima, compreensão das emoções, empatia, escuta ativa, pensamento criativo, crítico e reflexivo, etc.) requerem que a pessoa desaprenda hábitos de confrontação e litígio, passando assim, gradualmente, a integrar e aplicar novos comportamentos mediadores na sua forma de “ser” e de conviver, aplicando a mediação e os seus valores, enquanto cultura.

Costa, Vieira e Santos procuram compreender, numa investigação publicada em 2018, as transformações identitárias ocorridas desde a infância até à idade adulta em sujeitos que tenham experienciado acolhimento residencial. Propõem-se assim a tentar observar quais as práticas de mediação intercultural ocorridas durante esse período, quer intrapessoalmente, quer na relação com os outros. Aqui, a mediação intrapessoal é maioritariamente entendida como processo das construções identitárias e das “metamorfoses do *self*” (Vieira, 2009). Os autores afirmam que a construção identitária surge “através de um processo de metamorfose cultural, que não raras vezes coloca as pessoas numa encruzilhada reflexiva” (Vieira, 2011) levando essas reflexões a uma análise e consciencialização mais profunda sobre o seu percurso de vida e sobre as transformações desencadeadas pelas mediações que experienciou, fazendo com que esta reconstrua o seu entendimento sobre a sua própria identidade, desencadeando o que os autores nomeiam de “metamorfose do *self* mediada interculturalmente e intrapessoalmente” (Costa et al., 2018, p. 212). Quer na perspetiva de Torremorell

(2008), quer na de Costa et al. (2018), de forma simplificada, a mediação intrapessoal surge como um processo que ocorre ao longo das aprendizagens, dos percursos de vida da pessoa e da sua reflexão sobre os mesmos, podendo ocorrer de forma mais ou menos consciente e com maior ou menor organicidade. É de notar que nenhum destes autores se dedicou especificamente à investigação em redor da mediação intrapessoal, introduzindo apenas alguns tópicos de reflexão sobre esta, não aprofundando a discussão sobre o seu potencial e desafios, nem a sua aplicação enquanto processo de intervenção direcionado. Em 2009, Cecília Ramos Mejía publica *“Mediación intrapersonal: un camino de pacificación personal”*, uma obra inteiramente dedicada à mediação intrapessoal e aos modelos que propõe para que esta possa ser aplicada. Fazendo um cruzamento entre um levantamento teórico de autores multidisciplinares com a sua experiência profissional de ministrar workshops de mediação intrapessoal, a autora apresenta a sua própria conceção de mediação intrapessoal, referindo-se a esta como uma ferramenta de mediação de dilemas e conflitos interiores. Mejía compara a mediação intrapessoal com a mediação interpessoal, explicando que apesar das semelhanças entre as duas, a segunda (interpessoal) refere-se a um processo mediador entre duas pessoas, onde é feita uma abordagem menos focada na interioridade, enquanto na primeira (intrapessoal) o processo é feito entre “duas personagens ou partes internas de uma pessoa” (Mejía, 2009, pp. 15-16).

Neste processo, o mediador deverá guiar a pessoa para reconhecer as suas partes interiores em conflito, ajudando-a a separar as suas emoções e necessidades, das suas intenções e dos fatos. Para isso, propõe a criação de personagens representativas dessas mesmas partes, para que auxiliem a pessoa mediada a observar-se a si mesma, ganhando uma maior consciencialização sobre si, elemento que considera ser “central no caminho para a pacificação” (Mejía, 2009, p. 16). Estas personagens poderão ser interpretadas pela pessoa mediada, pelo mediador ou por elementos exteriores, para que assim, esta consiga resolver mais facilmente as suas partes em conflito. Apesar de ser mais centrada em propostas técnicas de resolução de conflitos, a obra de Mejía, é, até à data, a obra mais estruturada e extensa sobre mediação intrapessoal, propondo um equilíbrio entre uma intervenção pedagógica para a pacificação e simultaneamente uma abordagem mais instrumentalizada.

A proposta que iremos apresentar partilha algumas similitudes com algumas das ideias já aqui expostas, esta procura inserir-se numa prática interventiva direcionada para os valores da cultura da mediação e pacificação, estabelecendo como sua prioridade a formação para a convivência. Américo Nunes Peres (2010) defende que a pedagogia da convivência deverá apostar “na criação de espaços e tempos de reflexão sobre os problemas da condição humana, bem como na afirmação da hospitalidade e no respeito pela alteridade dos seres humanos” considerando “importante conhecer e compreender a relação entre o mundo de onde se vem e o mundo para onde se vai, pois, a perspectiva do outro favorece a eliminação de preconceitos, estereótipos e formas de exclusão” (Peres, 2010, pp. 18-22). Torremorell (2008) adverte que apesar da mediação não alterar os padrões da sociedade vigente, “os conhecimentos que cria contribuem para melhorar a qualidade das relações humanas, uma vez que facilitam a elaboração e compreensão dos encontros” (p. 77). A autora acredita que a mediação detém em si um papel transformador e humanizador, promovendo “um avanço na desejada coesão social”, podendo vir a ocupar “um lugar central de uma nova cultura universal” (p. 29).

A MEDIAÇÃO INTRAPESSOAL NESTA INVESTIGAÇÃO

Acreditamos que a mediação intrapessoal pode ser um espaço privilegiado para a aprendizagem e simulação da convivência, aplicando-se como uma intervenção psicossocioeducativa e inserindo-se numa prática de “pedagogia da convivência” (Jares, 2007). Apesar de não propormos nesta investigação um modelo específico e fechado da sua aplicação, consideramos essencial estabelecer alguns princípios e eixos pelo qual esta deve ser refletida, teorizada e praticada. Deverá ser feita uma reflexão em dois âmbitos, primeiramente sobre a mediação enquanto ferramenta de intervenção socioeducativa e psicoeducativa para a convivência, abrindo espaço para a reestruturação de narrativas político-socioculturais e para a justiça social, defendendo e promovendo os valores da cultura de mediação para a sociedade atual e futura (Torremorell, 2008). Seguidamente, será feita uma exploração da utilização da imagem e da pedagogia visual como ferramenta de aprendizagem, experimentação, consciencialização e reestruturação de perspetivas, facilitando um trabalho reflexivo e criativo sobre narrativas pessoais, assim como coletivas, potencializando

comportamentos mais pró-sociais. O processo mediador que propomos requer uma conjugação, atualização e diálogo entre saberes multidisciplinares (“hermenêutica multitópica”, Vieira e Vieira, 2016) de modo a aplicar uma pedagogia social que abarque toda a complexidade presente na história e características de cada pessoa (como uma “antropologia da pessoa”, Vieira, 2009) e na intervenção-formação para a convivência. Assim, fundamentamos esta práticas através de autores de diferentes backgrounds culturais e formativos, atuando no campo das ciências da educação, antropologia, psicologia, trabalho social, neurociência, estudos sobre a paz e conflito, ciências políticas, estudos da narrativa e da imaginação, entre muitos outros. No entanto, dada a dimensão deste texto iremos apenas apontar na direção de algumas ideias que consideramos relevantes, não só para a prática da mediação intrapessoal a que nos propomos, mas para a reflexão sobre a mediação num todo. Nas palavras de Jares (2007) “a aprendizagem da convivência não pode ser uma atividade improvisada nem sujeita a uma mera intervenção oral num dado momento” (p. 136), sendo por isso essencial fomentar a necessidade de desenvolver uma consciência crítica e ativa sobre o papel formativo da convivência, para que esta não fique refém da falsa concepção de que é adquirida apenas por “osmose social não intencionada” (Jares, 2007, p. 18). Como mediadores e interventores sociais reconhecemos indiscutivelmente a importância da partilha das narrativas e experiências de cada um, sendo que é através de narrativas que organizamos o nosso entendimento do mundo e de nós próprios, no entanto é necessário criar espaços formativos para que estas histórias possam não só ser partilhadas de forma segura, mas escutadas e reconhecidas como reais. Como poderemos fazê-lo? Muitas vezes, no confronto com a alteridade acabamos por diminuir experiência do outro, desacreditá-la, encará-la com um ataque à nossa própria experiência, desumanizamos, fechando-nos a nós e ao outro, numa única versão do que poderíamos ser e do que vamos sendo. Parece-nos pertinente evocar as palavras de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) que nos alerta para o “perigo de uma história única”, afirmando que “é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder” (p. 17) e que “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (pp. 17-18). O desafio de ir ao encontro das nossas histórias e confrontá-las com o nosso entendimento do outro, é a ideia central da prática de mediação intrapessoal que trazemos nesta investigação. Carol Dweck

(2012), investiga a nossa predisposição para possuir um *mindset* mais flexível, de crescimento (*growth mindset*) ou mais fixo (*fixed mindset*), sendo que este influencia os nossos pensamentos, crenças e padrões de comportamento relativamente a inúmeros aspetos centrais da nossa vida. Pessoas com tendência a terem um *growth mindset* percecionam o erro como algo natural e como uma oportunidade de crescimento, encarando a fluidez da mudança como algo benéfico e necessário para o seu desenvolvimento, não só para consigo mesmos, mas para com os outros. Contrariamente pessoas que demonstram um *fixed mindset* mais predominante, tendem a desenvolver uma postura mais fechada e fixa sobre a sua própria identidade e capacidades, assim como das conceções e impressões que fazem sobre o outro e sobre o mundo, dificultando o seu crescimento e aprendizagens. Dweck (2012) tem observado ao longo da sua carreira que estas predisposições são ensinadas culturalmente e que muitas vezes existem em simultâneo, uma pessoa pode acreditar na sua capacidade de aprender e errar mas ter um *mindset* fixo relativamente às capacidades do outro. Este tipo de *mindset* mais fixo, tende a desencadear vários problemas, quer ao nível do bem-estar pessoal, quer do coletivo. A autora argumenta que é necessário formar as pessoas para que possam desconstruir a ideia de que o conhecimento, a identidade e as conceções são estanques e inalteráveis, sendo estas na verdade flexíveis e em constante transformação ao serem percecionadas como tal. Assim, para que qualquer processo mediador ocorra, é necessário que este *mindset* de crescimento, flexível, esteja presente, cabendo ao mediador alavancá-lo através de uma componente formativa integrada no processo mediador. Nesta investigação, acreditamos que se conseguirmos consciencializar a pessoa da sua constante transformação e dos desafios que sente como algo natural, quer ao nível da sua identidade, quer da sua história, poderá potencializar-se o desenvolvimento de um *growth mindset*. Alterando não só a sua perceção de si, mas também do outro e das narrativas sociais que acredita sobre este, evidenciando desta forma, como algo possível de ser trabalhado, as suas dissonâncias, receios e preconceitos. Vários autores, afirmam que a mediação deve procurar agir de forma “multiparcial” (Vieira e Vieira, 2016, p. 30), ou seja, tomando partido de todos os lados envolvidos, demonstrando empatia por todas as pessoas mediadas, entrando no mundo cultural de cada um (p. 50). Apesar de entendermos essa perspetiva, consideramos que a realidade é mais complexa e que requer uma reflexão aprofundada

sobre a responsabilidade do ato mediador e das práticas de mediação (maioritariamente por parte dos mediadores, mas também dos mediados). Jares (2007) afirma que a convivência está condicionada pela sua inter-relação com os contextos políticos, económicos e socioculturais, moldando assim as suas várias dinâmicas, não sendo por isso possível dissociá-los uns dos outros. Neste processo de intervenção mediadora e formadora sobre a reconstrução e validação de narrativas pessoais e sociais (em constante transformação), defendemos a possibilidade de ir para além da escuta e do diálogo de ambas as partes. Expomos assim dois conceitos que nos parecem ser fulcrais de praticar e ter em consideração enquanto mediadores e formadores da convivência. Djamila Ribeiro (2017) realça na sua obra “O que é Lugar de Fala?”, a necessidade de existir um lugar de fala e de como entendê-lo, contextualizando de forma interseccional as dinâmicas de poder impostas por uma sociedade branca colonizadora cisheteronormativa capacitista, denunciando as repercussões das mesmas. Esclarece primeiramente que o lugar de fala “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência” (pp. 85-86). Ribeiro (2017) denuncia a necessidade de questionar os sistemas de poder vigentes, afirmando, através das palavras de Grada Kilomba, que “esses questionamentos são fundamentais para que possamos entender lugares de fala. Dentro desse projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? (...). Falar, muitas vezes, implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência? E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade?” (pp. 107-108). É essencial trazer este questionamento para a intervenção mediadora, principalmente ao estar a formar para a convivência, mas também para contextualizar que potencialmente parte do desconforto e conflito que surge perante a alteridade, poderá provir de uma narrativa perpetuada culturalmente de forma opressora. Ribeiro (2017) evoca novamente as

palavras de Kilomba para fundamentar a dificuldade “da pessoa branca em ouvir, por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única. Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do Outro, serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados (...) A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder” (pp. 110-111). Essa consciência é fundamental para que nos situemos a partir do nosso lugar de fala e para que possamos ouvir, respeitar e reconhecer as outras pessoas no seu lugar de fala. A autora afirma que “o fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (p. 117). Consideramos pertinente relacionar o “lugar de fala”, ao que Brown (2021) define como “*story stewardship*”, que poderemos traduzir livremente como “acolhimento de histórias”. Brown (2021) define esta prática como honrar as histórias que partilhamos e ouvimos, reconhecendo que esse ato deve ser tratado com respeito e cuidado, no que Isabel Batista chamaria de “pedagogia da hospitalidade e do laço social” (Vieira, Vieira, Marques, 2021). Para sermos bons acolhedores de histórias, segundo Brown (2021), devemos procurar ouvir, ser curiosos, afirmar e acreditar quando alguém nos diz como experienciou alguma coisa. A autora clarifica que usualmente a reação manifesta-se numa das seguintes formas: tentar dar uma resposta ou solução à situação que a pessoa está a viver, descartar a situação partilhada ou centrar a narrativa em si, diminuindo a história da outra pessoa, podendo até questionar a sua veracidade por não se aproximar da sua própria experiência. A relação tensa e complexa com a diferença e o desconforto volta a surgir aqui, levando a que haja uma tendência de descredibilizar a experiência da outra pessoa, para que não embata ou ameace a sua narrativa monolítica. Brown (2021) afirma que devemos escutar a pessoa, agradecendo-lhe pela partilha e questionando-a se quer ajuda e de que forma gostaria de ser ajudada. “Tal como a empatia, o *story stewardship* não é andar nos sapatos de alguém, mas ser curioso e construir confiança narrativa à medida que nos contam como é andar nos seus sapatos.

É sobre acreditar nas pessoas quando nos contam como é que uma experiência foi para si” (Brown, 2021, p. 338). A autora (2021) declara que ao não acreditarmos na história dos outros estamos a diminuir a sua humanidade e conseqüentemente a nossa própria humanidade. Estes dois conceitos, “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) e “*story stewardship*” (Brown, 2021), apesar de estarem aqui expostos de forma resumida, a título de exemplo, são a nosso ver, de extrema importância para refletir sobre as práticas da mediação/intervenção social, para que estas não condicionem ou limitem a visibilidade das pessoas mediadas, para que assim se caminhe para uma pedagogia da convivência inclusiva, justa e fundamentada.

FOTOGRAFIA E VIDEOGRAGIA TERAPÊUTICA

Partindo da importância do reposicionamento perante narrativas pessoais/sociais e da necessidade de alteração de crenças e “*mindsets*” (Dweck, 2012), encontramos na utilização da imagem, mais concretamente na fotografia e videografia terapêutica, uma ferramenta valiosa para sustentar um processo de mediação intrapessoal. Gilson (2018) define fotografia terapêutica através das palavras de Borden (2000) como as práticas de fotografia que beneficiam um aprofundamento do entendimento sobre o self, com uma intenção de reduzir conflitos interiores e aumentar as estratégias de *coping* da pessoa, sem a necessidade de estarem enquadradas num contexto clínico. As suas aplicações podem ser variadas, promovendo o bem-estar, o autoconhecimento e a reflexão, trabalhando sobre relações intra e interpessoais. Weiser (2010, 2015 citada por Viñuales 2015 e Gibson, 2018) reforça ainda o seu papel na contestação de problemas de justiça social como a exclusão, o isolamento, as tensões com grupos minoritários e conflitos, podendo ser catalisadora de mudança social. Serrano e Digrandi (2014) consideram a fotografia e as linguagens audiovisuais como ferramentas privilegiadas para providenciar “um trabalho de narrativas pessoais que incorpore a memória, o projeto de vida, a emoção e o olhar” (p. 158), sendo estas “linguagens comunicacionais e expressivas que envolvem a pessoa na ação de ser, criar e narrar a sua presença no mundo, já que possibilitam uma via para a resignificação das suas experiências de vida” (p. 158). Gibson (2018) explica que ao utilizar-se uma abordagem visual, as situações podem ser objetificadas numa imagem, criando-se distância, desencadeando dessa forma um diálogo onde o indivíduo olha para a sua relação com seu *self*. Este processo

não é exclusivo da fotografia, estendendo-se também à utilização da videografia terapêutica, que apesar de utilizar técnicas e processos diferentes, mantém a mesma premissa, a utilização da imagem (agora em movimento) como ferramenta mediadora e promotora de auto-reflexão e consciencialização de si próprios e dos outros. Ramon (2019) afirma que a criação em vídeo ajuda a construir discursos mais poéticos, funcionando como um “articulador de poéticas narrativas identitárias”, assumindo-se como um “aliado natural” na educação e consolidação de discursos múltiplos, assim como de diferentes perspectivas e posicionamentos frente a uma visão monocultural e “única” do mundo (p. 12). O autor explica que na construção da nossa “biografia existencial” (p. 11) desenvolvemos, de uma forma ainda não estruturada, um conjunto de narrativas complexas sobre nós mesmos. Ao materializar essas narrativas, de forma consciente, através de meios artísticos, desenvolve-se uma consciência autorreflexiva sobre a própria identidade, estabelecendo-se um processo de auto-aprendizagem, que facilitará de igual modo a compreensão da identidade e história do outro, potencializando uma relação mais empática (Ramon, 2009). Ao trabalhar com uma imagem que capturámos do mundo, quer no momento da captura, quer depois, podemos voltar a olhá-la. É essa possibilidade de voltar a olhar, que facilita o processo “de nos encontrarmos com o mundo”, dando-nos a oportunidade de mudar a forma como nos aproximamos dele (Rodríguez Pérez, 2015, p. 211). Huerta (2021) explicita que ao trabalharmos a imagem, estamos não só a construir relatos visuais das nossas experiências e percepções, mas a gerar “metáforas, alegorias e simbologias” sobre as nossas “experiências vitais” (p. 14). Viñuales (2015), explora através do conceito que propõe, “fotología” - “o conhecimento desenvolvido através da fotografia ou o estudo da fotografia” (p. 7), a utilização da imagem fotográfica em vários contextos, explicando que a fotografia é um meio muito versátil na evocação simbólica, na representação do mundo “como lugar de reencontro com a realidade” e na “proposta de novas formas de realidade” (p. 32). Huerta (2021) admite que o que mais valoriza na dinâmica da relação com a imagem é a observação e questionamento que podemos fazer sobre a nossa reação à mesma. Assim, propõe que nos questionemos sobre a nossa reação, tentando identificá-la, para que seguidamente possamos questionar o motivo dessa reação, iniciando-se dessa forma o processo que intitula como o “ritual” de nos conhecermos a nós mesmos através da possibilidade de empatizar perante certas imagens (p. 38). Anna

Borisova (2021) argumenta que este tipo de propostas, procura promover a transformação pessoal, incidindo sobre o processo de autodefinição dos seus participantes, reforçando, no entanto, que apesar disso, existe simultaneamente uma prática mediadora centrada na mudança social. Digrandi (2022) referencia no seu trabalho sobre vídeo e intervenção social, os autores Ochs e Capps (1996) que destacam que “as narrativas têm o potencial de gerar uma multiplicidade do *Eu*. Narrarem-se permite às pessoas experimentarem outras formas de ser e estar no mundo. Sendo o ser humano um ser “múltiplo”, a “exploração desta multiplicidade (...) permite ao sujeito explorar outras partes de si mesmo, não se limitando a uma só definição limitadora” (Digrandi, 2022, p. 85). Não abordaremos aqui com rigor as especificidades destas práticas ou as suas técnicas, sendo que nos propomos apenas a trazer, tal como mencionado anteriormente, algumas indicações de caminhos possíveis para a interação entre a mediação intrapessoal proposta nesta investigação e a utilização de ferramentas da fotografia e videografia terapêutica como promotoras e mediadoras de consciencialização, reestruturação de narrativas, *mindsets* e alteração de comportamentos.

METODOLOGIAS

Os quatro participantes foram selecionados através de um formulário *online* com questões pessoais e dois testes: o IRI (Davis, 1983, adaptado de Limpo et al., 2010) e um teste de *Mindset* (Adaptado de Dweck, 2006). As metodologias aplicadas consistiram em duas entrevistas etnobiográficas a cada participante intercaladas por dez sessões de acompanhamento individualizado. Nas entrevistas iniciais observaram-se e analisaram-se diversos aspetos relativamente às suas autonarrativas e histórias de vida, tais como as perceções dos participantes sobre si mesmos, particularidades que consideram importantes e relevantes da sua identidade/história, os seus relacionamentos interpessoais, o seu relacionamento com praticas mediadoras, bem como a sua relação com o desconforto, com a similaridade e com a diferença. Essa informação foi analisada e comparada com as respostas dos formulários *online* e posteriormente com as interações resultantes dos exercícios feitos durante o processo de mediação em redor das imagens e das temáticas abordadas. As entrevistas finais centraram-se no diálogo

sobre o processo mediador que foi desenvolvido e a forma como se relacionaram com o mesmo, abrindo espaço para a crítica e reflexão.

O PROCESSO

Todas as sessões do processo foram conduzidas em redor do temático/referencial (Nóvoa, 2014) “A visibilidade e a invisibilidade”, onde ao longo de dez sessões de acompanhamento psicoeducativo teórico-prático, os participantes questionaram e dialogaram sobre as temáticas apresentadas. As sessões foram organizadas em dois momentos, uma parte de exposição e diálogo sobre conteúdo teórico relevante para a prática da convivência e uma outra parte como um espaço seguro de observação, participação e diálogo em redor da partilha e interpretação de imagens/composições visuais (fotografia e vídeo). As imagens apresentadas durante o processo, dividiram-se em dois tipos: as produzidas por diferentes artistas (relacionadas com a temática da sessão); e as que foram criadas pelas pessoas mediadas, partindo das suas experiências pessoais e perceções, dando resposta aos desafios propostos pelo mediador (alinhados com a temática de cada sessão). Após um encontro inicial onde o processo foi explicado, as restantes sessões abordaram as seguintes temáticas: identidade e autonarrativa na imagem/fotografia, emoções e granularidade emocional, desconforto e dissonância cognitiva, imaginação e simulação, *mindsets*, voz e discurso interior, empatia, *story stewardship* e humanidade compartilhada. A seleção de temas e dos autores foi condicionada pela calendarização da investigação, estando esta integrada numa dissertação de mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Reforçamos, no entanto, que a seleção de temas, autores e técnicas deverá idealmente corresponder à realidade, às necessidades e aos objetivos de cada grupo de intervenção.

CONCLUSÃO

Encontrando-se esta investigação em fase de finalização, não é possível estabelecer, de momento, conclusões de forma muito estruturada. No entanto, partindo da análise feita até ao momento, houve por parte de todas as pessoas mediadas uma reestruturação na forma como olham para uma imagem e como se expressam através da criação de

imagens. Todos os participantes admitem a importância deste processo não só para si, mas também como prática de pedagogia social, revelando no geral uma maior consciencialização do seu relacionamento com o outro, maioritariamente no que toca ao desconforto e preconceito. Os participantes demonstraram ao longo e após as sessões, não se prender tanto às suas impressões iniciais, reconhecendo gradualmente que estas não surgiam da realidade ou de fatos, mas sim das limitações das próprias narrativas, experiências e preconceitos. Esta mudança de perspetiva evidenciou-se em situações em que as pessoas aparentavam ter uma realidade ou identidade mais distante da sua, passando a existir uma tentativa de aceitação do seu desconforto e estranheza, passando a questionar as suas próprias reações e a tentar convertê-las em curiosidade pela história do outro. O seu discurso e entendimento relativamente às suas emoções e a inúmeros processos sociais e cognitivos passou a integrar o seu vocabulário, sendo consideradas por si, ferramentas importantes para a convivência e mediação com o outro e para uma automeadiação do seu próprio bem-estar. Apesar das investigações sobre mediação intrapessoal serem ainda muito escassas, consideramos necessário e urgente explorá-las de forma informada e responsável, realizando investigações e projetos durante períodos mais extensos, com diferentes técnicas e dinâmicas. Desse modo, esperamos reforçar e evidenciar a sua importância e potencial na prática mediadora, na promoção dos valores de uma cultura de mediação e na formação para uma pedagogia da convivência sustentável, justa e (re)humanizadora.

BIBLIOGRAFIA

- Adichie, C. (2009). *O perigo de uma histórica única*. Companhia das Letras.
- Borisova, A. (2021). *Vídeo Documental Participativo como Arte Contextual. Una Intervención Artístico-pedagógica para la Construcción Identitaria en la Adolescencia*. [Tese de doutoramento, Universidad de Múrcia].
- Brown, B. (2021). *Atlas of the heart: Mapping Meaningful Connection and the Language of Human Experience*. Random House Publishing Group.
- Costa et al. (2018). Políticas Sociais, Mediação Intercultural e Intrapessoal com jovens Institucionalizados. In Vieira et al., *Da Mediação Intercultural à Mediação Comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Edições Afrontamento.
- Digrandi, C. (2022). *La creación cinematográfica participativa como medio para la narración de experiencias adversas con la población migrante*. [Tese de doutoramento, Universidade Complutense de Madrid].
- Dweck, C. (2006). *Mindset The New Psychology of Success: How We Can Learn to Full Our Potential*. In Random House. Ballantine Books.
- Gibson, N. (2018). *Therapeutic photography : enhancing self-esteem, self-efficacy and resilience*. Jessica Kingsley Publishers

- Huerta, R. (2021). *La Imagen Como Experiencia*. Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.
- Jares X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Profedições
- Peres A. (2010). In Memoriam Xesus Jares Rodrigues. In Peres A. e Vieira R., *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. APAP e CIID-IPL.
- Ramon, R. (2019). Las narrativas visuales y audiovisuales de ficción y la educación artística identitaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 5–14. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.84>
- Ribeiro D. (2017). *O que é lugar de fala?*. Editora Letramento.
- Rodríguez Pérez, R. (2015). *Videoarteterapia. El acto de grabar, editar y evolucionar la producción a través de la mirada. Aplicaciones de su uso en talleres y sesiones de arteterapia supervisadas*. [Tese de doutoramento, Universidade Politécnica de Valência].
- Serrano A. y Digrandi C. (2014). Narrar con imágenes: posibilidades de la fotografía y de los lenguajes audiovisuales en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 157-158. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47489
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.
- Vieira A. et al. (2021). Temas e Contextos na Pedagogia-Educação Social: Uma Introdução. In Vieira et al., *Temas e Contextos da Pedagogia-Educação Social*. Edições Afrontamento.
- Vieira A. e Vieira R. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. In Vieira et al., *Pedagogias da Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais – Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Edições Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de antropologia da educação*. Edições Afrontamento.
- Viñuales D. (2015). *El camino de la fotología. De las fototerapias a la fotografía*.

EL LUGAR DE LA CULTURA POP EN EDUCACIÓN SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA MÚSICA *DRILL* COMO *BOOM* CULTURAL

Raúl Navarro Zárate¹

¹ *Teoría e Historia de la Educación – Facultad de Educación. Universidad de Barcelona*

RESUMEN

En la actualidad, uno de los problemas que más afecta a los y las jóvenes está relacionado con la crisis que afecta tanto al trabajo como a la educación para constituirse como ejes para construir un proyecto que resulte emancipatorio. Esta doble crisis afecta aún más a jóvenes del extrarradio de las grandes ciudades que históricamente sufren más la precarización social, cultural y económica. Ante esta situación, jóvenes de la periferia han encontrado en el fenómeno de la música *drill* una alternativa para construir un proyecto de vida. El *drill* es un estilo musical que se caracteriza por la reivindicación del uso de la violencia y las drogas y, en España, representa ya un *boom* cultural. La pregunta que nos hacemos es cómo puede ser interpretado este fenómeno desde la Pedagogía Social y la Mediación Intercultural que trabajan con aquello que socialmente, en términos generales, se define como problema. En este marco nos interesa analizar el lugar de los fenómenos de la cultura popular en la educación social en tanto que entendemos que desde la lógica de la mediación intercultural no sólo hay que estar atentos a estos fenómenos sino comprenderlos más allá de su espectacularidad en tanto que es a través de estas producciones culturales que las personas jóvenes no sólo construyen su identidad sino que también buscan las maneras de sostener su vida y no sólo económicamente sino también social, política e, incluso, afectivamente. Por ello, se concluye en la formulación de un concepto clave, las formas de (ganarse la) vida, que permiten establecer una doble mirada sobre este fenómeno para represar el trabajo social y educativo en el marco de la educación social.

PALABRAS CLAVE

Culturas juveniles; Música *drill*; Formas de (ganarse la) vida; Música urbana; Cultura digital

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone una primera aproximación al fenómeno de la música *drill* que, en España, se considera ya un *boom* cultural. En especial se llama la atención sobre cómo algunos jóvenes hacen uso de la violencia y de la experiencia de la marginalidad para construir bienes simbólicos y difundirlos masivamente en plataformas digitales con la finalidad de construirse un proyecto de vida que les resulte emancipatorio. La cuestión que nos planteamos es cómo interpretar este fenómeno desde la Pedagogía Social y la Mediación Intercultural que trabajan con aquello que socialmente, en términos generales, se define como problema (Núñez, 2016). Desde esta pregunta presentamos

un enfoque teórico que dialoga con la Antropología y los Estudios Culturales para comprender un fenómeno más allá de su espectacularidad. Proponemos enfocarnos principalmente en estrategias de respuesta empleadas por jóvenes para construirse una alternativa de vida en escenarios atravesados por la precarización laboral, la desigualdad social y educativa que afecta, en términos generales, a una parte importante de las y los jóvenes en la actualidad. No obstante, y específicamente, nos enfocamos en una nueva hornada de artistas jóvenes que, bajo el paraguas de la etiqueta *#spanishdrill*, conforman el primer fenómeno musical del Estado con jóvenes racializados al frente.

La problemática que abordamos tiene que ver con la necesidad de comprender un fenómeno – el de la música *drill* – que a través de la reivindicación de una serie de valores negativos (reivindicación de armas, uso drogas y violencia) sirve a algunos jóvenes como piedra de toque para autorrealizarse y situarse en otro lugar de la jerarquía social. La pregunta que nos ocupa gira en torno a si, por un lado, el fenómeno del *drill* puede comprenderse como una estrategia de respuesta para construir otras formas de vida y de ganarse la vida ante una situación de precariedad generalizada; pero también, por otro lado, no renunciamos a preguntarnos sobre las consecuencias que tiene para la sociedad misma que algunos grupos de jóvenes sean empujados a una visión cada vez más desesperanzadora de la vida social, ubicándolos en el territorio de la violencia y la experiencia de la marginación.

Partimos de la idea que tradicionalmente las personas jóvenes tienen, en general, el deseo de construirse un lugar en lo social que les permita sentirse plenamente parte de la sociedad. De alguna manera, se defiende que ningún joven quiere o busca quedarse al margen de la sociedad. Según lo planteado, el uso y reivindicación de valores negativos como práctica cultural – que identificamos en el fenómeno de la música *drill* – encuentra cabida en la sociedad actual en tanto que la lógica hegemónica premia y capitaliza dichas manifestaciones que se basan en la espectacularidad y el escándalo como ejes de una economía de la atención cada vez más consolidada.

CONTEXTUALIZACIÓN Y ENFOQUE TEÓRICO

Durante el mes de mayo del año 2021 comenzaron a publicarse una serie de reportajes periodísticos que se ocupaban del fenómeno de la música *drill*. Estos reportajes muestran a jóvenes racializados de los extrarradios de las grandes ciudades que

mediante la producción y difusión de vídeos en *YouTube* buscaban construirse una alternativa de vida «con la esperanza de que las reproducciones de sus canciones y vídeos les saquen de la precariedad de los curros temporales». De manera que los jóvenes que aparecían en los reportajes manifestaban sus aspiraciones de querer “vivir del *drill*” (Aranda, 2021). Expresión que tomo como central en desarrollo de este trabajo y que me ha impulsado, de alguna manera, a buscar elementos y conceptos que le dieran sentido a lo que, en un primer momento, comenzaba a observar.

El elemento controvertido del tema, a mi parecer, gira en torno a si el fenómeno de la música *drill* – es decir, la autoproducción de videos y su difusión masiva en plataformas digitales para monetizar y construirse una alternativa de vida a las condiciones de precarización – no es sino una mera adaptación a las nuevas bases del sistema productivo introducidas por el posfordismo. O si bien, se puede interpretar como una práctica cultural que sirve a algunos grupos de jóvenes para construirse un lugar de reconocimiento y a sostener sus vidas no solamente desde el plano económico sino también social, política e, incluso, afectivamente en un escenario de precarización vital. Seguramente, será ambas cosas al mismo tiempo: adaptación a las nuevas bases de un sistema productivo y formas que inventan los jóvenes para sostener sus vidas a través de la música, la relación con los otros y la construcción de una identidad fuerte que les permita ser reconocidos social y culturalmente. Me interesa, en este sentido, una lectura pedagógica con perspectiva social y cultural del fenómeno la música *drill* y los efectos que tiene en la formación de subjetividades.

Para ello, parto de la propuesta de Martínez Sanmartí (2017) de comprender las relaciones entre cultura y mercado como inherentes y no antitéticas (tal como se las entiende comúnmente). Asumir como marco la estrecha relación entre cultura y mercado permite entender la cultura –y el trabajo con la cultura – desde una paradoja clave, es decir, como espacio de posibilidad y de transformación personal y social, pero también como espacio de ordenación y de clasificación en el marco de una estructura social. El mercado entendido, pues, no como un hecho natural ni neutral, sino como un hecho cultural que requiere para funcionar de vínculos, normas y prácticas culturales, o dicho en otras palabras, como un espacio central fuera del cual somos incapaces de existir socialmente.

Además de dicha óptica, resulta fundamental, por un lado, el tratamiento de la cultura pop, no sólo como un producto cultural que está hecho para ser consumida masivamente, sino también como la producción de materiales simbólicos y de estilos, a partir de los cuales los jóvenes elaboran una cultura común, como parte de una búsqueda de reconocimiento y la construcción de un lugar propio (Hall y Jefferson, 2014). Y, por otro lado, prestar atención a las transformaciones sociales y culturales que introduce lo que se denomina como música urbana que ha influido fuertemente en la última década sobre las producciones culturales, principalmente, los estilos y las músicas.

El fenómeno de la música *drill* tiene su origen en los Estados Unidos de América, principalmente la ciudad de Chicago y se caracteriza por ser un subgénero del rap que hace un uso más explícito de la violencia en sus letras. En 2018, en Londres, se vinculó la mayor oleada de violencia urbana en dicha ciudad con la eclosión del fenómeno del *drill* y se censuraron algunas de sus letras. En España se considera un género de moda y representa un *boom* cultural que lideran jóvenes del extrarradio y que, en su mayoría, son hijos de inmigrantes dominicanos, marroquíes, subsaharianos, etc. Algunos de los primeros aspectos que llama la atención es el uso intensivo que se hace de las plataformas digitales a través de la alta autoproducción y difusión de vídeos (cultura *DIY*) – más de 15 mil vídeos en *YouTube* – y la gran acogida que tiene dicho fenómeno. Acogida que se muestra tanto en los millones de reproducciones como en la monetización que, al parecer, genera. Sumado a esto, en el discurso de algunos jóvenes parece anidar la clara conciencia de que, en estos tiempos de mercantilización generalizada, *Rebelarse vende* (Heath y Potter, 2005). Al menos así resuena en las palabras de *Ghetto Boy*, en el reportaje de Aranda (2021): “Si hago una canción más tranquila no la escucha la gente, y si hablo de violencia tiene más *streams*”. En estas palabras, el fenómeno y la performance sobre la violencia emerge no tanto como una reivindicación de una subcultura juvenil o de individuo particular sino como un reclamo social y como producto de consumo.

Otro de los elementos a tener en cuenta, es la combinación de trabajos temporales y precarios en ese intento de construir una alternativa de vida a través de la música *drill* y los modelos de éxito social que identifican estos jóvenes:

el traficante era el que tenía dinero para comprar un balón nuevo si se pinchaba y el que acaba siendo admirado y estando con más chicas [...] ves al que va a trabajar cada día con las botas, compartiendo piso con no sé cuántos y siempre cabizbajo, no es la imagen del éxito. (*Ghetto Boy*, en Aranda, 2021)

En las palabras de *Ghetto Boy* no sólo resuenan los modelos de éxito y de fracaso ofrecidos por lo social, sino que también resuenan las transformaciones introducidas por el postfordismo (Alonso, 2000) cuando hace referencia a lo que significa la publicación de vídeos en *YouTube* y los resultados de la monetización. Transformaciones que individualizan al trabajador, flexibilizan las condiciones y adaptan los puestos de trabajo a necesidades del mercado:

A veces me pregunto – dice *Ghetto* – si vale la pena estar ahí tan pendiente y tanto esfuerzo por 300 euros. Pero lo llevo dentro. A los más jóvenes les recomiendo que tengan paciencia, que intenten tener un trabajo porque si empiezas en esto sin poderte pagar el estudio de grabación o los videoclips, vas mal.

Por otro lado, uno de los principales trabajos que se ocupan del fenómeno del *drill* y lo que representa para quienes que apuestan por esta vía lo encontramos en el trabajo publicado en 2020 de Forrest Stuart *Ballad of the Bullet: Gangs, drill music, and the power of online infamy*. En este trabajo, Stuart se ocupa del fenómeno del *drill* en el contexto estadounidense de la ciudad de Chicago. Aborda cómo en medio de las dificultades económicas y falta de perspectivas laborales utilizan las redes sociales y la cultura *DIY (Do it yourself)* para sacar provecho de la fascinación del público por el gueto y la violencia de las bandas. Stuart se pregunta cuáles son las consecuencias para estos jóvenes icónicos de la pobreza urbana y de la economía digital en una sociedad que premia abrazarse a valores negativos en torno a la exhibición de armas, drogas y violencia en el espacio de las redes sociales. Destaca de su análisis que para un pequeño porcentaje la movilidad social y económica es ascendente, pero gran parte de la juventud se quedan por el camino ya sea entre rejas o gravemente heridos cuando no muertos. La singularidad de su trabajo se basa en mostrar qué sucede cuando la economía digital y la pobreza urbana colisionan.

Teniendo en cuenta el análisis de Stuart (2020) intentamos situar el fenómeno del *drill* en el contexto español en el que encontramos ya una sustancial diferencia en los niveles de violencia alcanzados en Chicago a lo que puede suceder en ciudades como Barcelona. Sin embargo, la lógica es la misma y la pregunta, en cierta forma, podría mantenerse: ¿cuál es el precio que se pagan las sociedades y los jóvenes por incentivar e inscribirse en esa lógica de reivindicación de la violencia, uso de armas y drogas?

En el contexto español, no hemos encontrado trabajos académicos que se ocupen del fenómeno del *drill*. No obstante, sí existe una tradición en lo que respecta a las culturas juveniles y su relación con la música. Y aproximaciones también desde el funcionamiento de las economías creativas. Destaca, en este marco, el trabajo de García-Canclini, Cruces y Urteaga (2012) sobre *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* en donde se exploran, entre otras cosas, las estrategias de jóvenes creadores en relación a las nuevas tecnologías y la música. Las preguntas que encontramos en este tipo de estudio giran alrededor de las maneras en cómo personas emprendedoras o empresarias de la cultura responden al escenario de incertidumbre y precariedad laboral de las sociedades posfordistas; y, también, a cómo articulan esas respuestas para construir sus propios proyectos de vida. Dichas estrategias pasan – en muchos casos – por la construcción de identidades fuertes y de subculturas en las que el estilo, la construcción de una estética, juega un papel clave para su visualización y para la construcción de espacios comunes y de seguridad (Lasén, 2017).

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

De los imaginarios de futuro a las formas de (ganarse la) vida

La aproximación al concepto de formas de (ganarse la) vida se ha dado a partir de intentar significar la afirmación de distintos jóvenes de querer vivir del *drill*. Desde luego, el ámbito de las culturas juveniles – en dónde la música y el estilo emergen como elementos primordiales – nos ayuda a situar cuestiones interesantes como lo pueden ser la necesaria dramatización de la identidad y el juego de construcción identitaria a través de las herramientas y el espacio digital.

Sin embargo, la afirmación de vivir del *drill* que emerge en el discurso juvenil parece apuntar a algo todavía más amplio que a la construcción de una cultura común que salvaguarde a distintos grupos de jóvenes de un mundo que les es hostil.

Durante algún tiempo, para significar dicha afirmación, contemplé otras posibilidades conceptuales que pudieran ayudar a la comprensión y al abordaje del fenómeno que nos hemos propuesto estudiar. Así que, en un primer momento, exploré si el concepto de “imaginarios de futuro” podría ayudar a mirar, sobre todo, con relación a ubicar en el discurso de los jóvenes cómo quiere y cómo no quieren vivir para, a partir de esto, comprender lo que demandan y esperan de la vida social. Sin embargo, a mi modo de ver, el concepto no terminaba de ayudar a explicar cuestiones distintas a lo que podría ayudarnos a ver la óptica de las culturas juveniles, es decir, que los jóvenes “expresan el deseo de un lugar que les permita sentirse plenamente parte de la sociedad” (Cantó-Milà et al., 2020, p. 148).

Otra opción ha sido una aproximación a las “economías e industrias creativas” (Néstor García-Canclini, 2012) para analizar la capacidad de agencia de los jóvenes. Todo y que el concepto apunta a mirar las maneras de hacer frente a las incertidumbres laborales y a la importancia de la cultura digital en el contexto del neoliberalismo informacional incide en referenciar a grupos que se diferencian por su alto capital sociocultural (estudios, relaciones sociales y capacidad de consumo) a partir de la figura de los jóvenes *trendsetters*, emprendedores o empresarios culturales. Aunque tal vez este concepto pueda ayudarnos a darle sentido a la afirmación de querer vivir del *drill* a partir de la creación de tendencias y corrientes a través de la difusión de materiales culturales parece anclarse más en una lectura económica del fenómeno. A partir de las limitaciones del concepto de “economías creativas” de este concepto, otros autores como Olvera en el marco del *Rap como economía en la frontera del noreste de México* propone hablar de “economías de resistencia” – en lugar de “economías creativas” – para aludir a “los esfuerzos de jóvenes con menores recursos y oportunidades que están intentando vivir de su trabajo artístico, lo mismo que sus coetáneos más capitalizados, pero en condiciones más adversas” (Olvera, 2018, p. 105).

Seguramente de no ser por el encuentro con el concepto de *formas de (ganarse la) vida* hubiese optado por adoptar la sugerencia de Olvera (2018) y hablar de la música *drill* como economía de resistencia. Sin embargo, el concepto de formas de (ganarse la) vida

me ha resultado más sugerente en tanto que permite abordar analíticamente de manera diferenciada tanto las formas/modos de vida [culturas juveniles] – entendidas como los modos que organizan los jóvenes para construir una cultura común – como las estrategias que utilizan para ganarse la vida a partir de prácticas concretas como el uso de la cultura digital en un escenario de precariedad generalizada para intentar construir otras formas de vida posibles.

De la misma manera, el mismo concepto nos ofrece tres dimensiones (trabajo, valor y futuro) a partir de las cuales es posible estructurarlo para situar nuevamente prácticas concretas a partir de las cuales un sujeto y/o un grupo social buscan sostener y construir una vida que merezca la pena ser vivida.

El concepto de formas de (ganarse la) vida proviene de la antropología y se estructura a partir de una propuesta de integrar los trabajos de Narotzky y Besnier (2020) *Crisis, valor y esperanza: repensar la economía* y Benoît de L'Estoile (2020) *El dinero es bueno, pero un amigo es mejor. Incertidumbre, orientación al futuro y la Economía* con la finalidad de trabajar sobre:

El potencial de nociones como “ganarse la vida” o “formas de vida” en tanto categorías analíticas que permitan (re)incorporar un análisis holístico a los estudios sobre temas tan diversos como la vida de artistas independientes, vendedores ambulantes, costureras o personas que obtienen sus ingresos a partir del robo, el acceso de sectores populares al crédito, las demandas por la autonomía social y política, entre otras. (Álvarez & Perelman, 2020, p. 8)

De manera que tomamos estas “categorías analíticas” con la intención de hacer un “análisis holístico” del fenómeno de la música *drill*.

A grandes rasgos, el concepto propuesto ayuda/busca ampliar nuestra comprensión sobre “el trabajo, las formas de producir valor y el futuro”, pero para ello hace falta efectuar un desplazamiento y rebasar la perspectiva meramente económica ligada tradicionalmente a estas tres nociones (Álvarez y Perelman, 2020, p. 12). Se trata, en todo caso, de colocar la mirada en la heterogeneidad y la multiplicidad que toman tanto las formas de trabajo como las maneras en que se produce y se otorga valor no sólo en el ámbito económico, además de estar atento a las distintas proyecciones de futuro que

son apuestas y búsquedas de las personas por otras formas de vivir. Dicho en otras palabras, se trata de colocar la mirada sobre unas vidas que se sostienen no sólo desde “el plano material, sino también social, afectiva y políticamente” (Álvarez y Perelman, 2020, p. 8). En este sentido, se trata de un concepto que amplía lo que comúnmente llamamos economía:

Ganarse la vida consiste en “producir personas” en sus dimensiones físicas, sociales, espirituales, afectivas e intelectuales. Consiste en las formas de interacción humana que hacen que diferentes tipos de recursos estén disponibles –aunque a menudo de manera desigual– a través de las relaciones sociales de producción, distribución y consumo. Consiste en las luchas y la estabilización en torno al valor social (*worth*) de las personas y a cómo hacer que la vida valga la pena de ser vivida. Es este esfuerzo por producir vida lo que llamamos “economía”. (Narotzky y Besnier, 2020, pp. 40-41)

Históricamente el concepto de formas de (ganarse la) vida está vinculado a la reflexión antropológica “sobre las maneras en que las personas producen formas de garantizar aquello que consideran una vida digna” y con mayor énfasis a partir de la crisis financiera del 2008 que introdujo transformaciones sustanciales en la vida de las personas a través del desmantelamiento del estado de bienestar e instaló “formas de precarización de la vida en amplios sectores de la población” (M. Álvarez y Perelman, 2020, p. 7).

CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo ha sido presentar una primera aproximación al fenómeno de la música *drill*, sobre todo, con miras a prestar atención al lugar que ocupan las manifestaciones y producciones de la cultura popular contemporánea en el ámbito de la educación social. Como hemos apuntado las producciones culturales y su difusión masiva a través de las plataformas digitales juegan un papel importante en la formación de subjetividades de las personas jóvenes. Lo que nos llama especialmente la atención del fenómeno de la música *drill* es cómo estos jóvenes hacen uso de la violencia y la experiencia de la marginación para construirse un proyecto de vida que resulte una alternativa a las condiciones de precarización vital que se han instalado en el marco del capitalismo financiero. De alguna forma, podemos concluir, en esta primera

aproximación y del enfoque propuesto, que en algún momento los y las jóvenes llegan a sentir la presión de encausar sus vidas hacia una actividad que les ayude a sostener sus vidas, principalmente, en el plano económico, pero no sólo. Así, en torno a las culturas juveniles se construyen una serie de estrategias para construirse un proyecto de vida que muchas veces pasa por la construcción de una cultura que les sea propia, les ayude a identificarse y protegerse de un mundo que les es hostil. Las condiciones de organización social y productiva de la sociedad en la que vivimos entorpecen estos procesos de búsqueda y construcción de un lugar propio y, en cierta forma, una parte importante de los jóvenes son empujados a buscarse otras formas de (ganarse la) vida. Para continuar explorando la significación de este fenómeno y nos ayude a repensar el trabajo social y educativo que es posible proponer desde la educación social en torno al trabajo con los y las jóvenes sentimos la necesidad de llevar a cabo una aproximación más contextual ya sea a través de entrevistas o el análisis de discurso de algunas entrevistas que hemos encontrado disponibles en distintas plataformas digitales en donde algunos jóvenes representativos de este movimiento musical narran su experiencia de vida. De igual forma, parece necesario apoyarse un análisis cultural de la imagen para establecer relaciones con la construcción de la identidad, “la relación entre nosotros y ciertos objetos” y una aproximación simbólica a las imágenes, es decir entenderlas como “una relación, un vínculo, una mediación” que está atada, por decirlo de alguna manera, a la experiencia de vida (Ardèvol y Muntañola, 2019, pp. 16-17). Queda, en este sentido, trabajo por hacer, pero aquí buscamos mostrar este primer ejercicio de aproximación a un fenómeno que desde nuestra perspectiva resulta crucial analizar desde la perspectiva de la Pedagogía social y la Mediación Cultural.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, M., & Perelman, M. (2020). Perspectivas antropológicas sobre las formas de (ganarse la) vida. *Cuadernos de antropología social*, 51. <https://doi.org/10.34096/CAS.151.8270>
- Aranda, G. (2021, mayo 24). Los jóvenes de la barriada quieren vivir del «drill», un nuevo rap más violento con millones de visitas en redes. *eldiario.es*. https://www.eldiario.es/catalunya/jovenes-barriada-quieren-vivir-drill-nuevo-rap-violento-millones-visitas-redes_1_7960796.html
- Ardèvol, E., & Muntañola, N. (2019). *Visualidad y mirada: el análisis cultural de la imagen*. FUOC.
- Cantó-Milà, N., Moncunill-Piñas, M., & Seebach, S. (2020). Imaginarios de no-futuro de los jóvenes. Mapeando futuros no deseados. *Cuadernos de Teoría Social*, 6(11), 121-153. <http://cuadernosdeteoriasocial.udp.cl/index.php/tsocial/article/view/101>
- García-Canclini, Néstor. (2012). Introducción. De la cultura posindustrial a las estrategias de los

- jóvenes. En Néstor García-Canclini, U. Maritza, & F. Cruces (Eds.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Ariel/FT/UAM.
- Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia: subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la postguerra*. Traficantes de Sueños.
- Heath, J., & Potter, A. (2005). *Rebelarse vende: el negocio de la contracultura*. Taurus.
- L'Estoileen, B. de. (2020). «El dinero es bueno, pero un amigo es mejor». *Cuadernos de antropología social*, 51. <https://doi.org/10.34096/CAS.I51.8237>
- Lasén, A. (2017). Vidas empapadas en música, subculturas juveniles y la importancia del estilo. En *Doble exposición, Miguel Trillo* (pp. 187-207). CA2M Centro de Arte Dos de Mayo.
- Martinez Sanmartí, R. (2017). *Cultura y mercado*. FUOC.
- Narotzky, S., & Besnier, N. (2020). Crisis, valor y esperanza: repensar la economía. *Cuadernos de antropología social*, 51. <https://doi.org/10.34096/CAS.I51.8236>
- Núñez, V. (2016). *Los juegos artesanos de la educación social: transgresión, bricolaje, postproducción*. Editorial UOC. <https://doi.org/10.0/CSS/ALL.MIN.D74D1A5D029B.CSS>
- Olvera Gudiño, J. J. (2018). El rap como economía en la frontera noreste de México Rap as Economy on the Northeast Border of Mexico. *Frontera Norte*, 28(56), 85-111.
- Stuart, F. (2020). *Ballad of the Bullet: Gangs, drill music, and the power of online infamy*. Princeton University Press.

MEDIAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UM CONTEXTO PRIVILEGIADO PARA O SERVIÇO SOCIAL FOMENTAR O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO

Isabel Martins¹, Vanessa Nunes², Joana Brinca³

¹ Mestranda em Serviço Social - Universidade de Coimbra, Fac. de Psicologia e Ciências da Educação

² Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; CEIS20; OCIS

³ Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; CLISSIS; OCIS

RESUMO

As dificuldades acrescidas que hoje se verificam nas relações laborais em virtude das crises económico-sociais, carecem de intervenção no seio das organizações, potenciando o bem-estar individual, organizacional e comunitário (Teles, 2020). O Serviço Social pode implementar políticas de responsabilidade social interna, recorrendo a técnicas de mediação, com intuito de aumentar a qualidade e produtividade organizacional projetando um reflexo positivo em toda a comunidade (Teles, 2020).

Objetivos: Apreender e clarificar o contributo do Serviço Social nas organizações para o desenvolvimento comunitário e social; compreender a articulação entre os conceitos de mediação laboral e mediação social e comunitária, desenvolvidos no contexto das organizações para a promoção do bem-estar individual, organizacional e comunitário.

Metodologia: Revisão bibliográfica com recurso a monografias, artigos científicos e trabalhos de investigação, restrito aos assuntos “mediação”, “mediação laboral”, “serviço social e mediação”, “serviço social nas organizações” e “mediação social e comunitária”, sendo o principal critério de exclusão a data de publicação anterior a 2000. Foi efetuada pesquisa documental restrita a legislação, documentos institucionais e artigos de opinião.

Resultados: O profissional de Serviço Social detém legitimidade para atuar nos diversos campos da mediação, bem como para exercer o seu mandato profissional no contexto organizacional (Costa e Silva, 2015). Agindo no seio das diversas organizações, com recurso pleno a técnicas de mediação laboral e/ou mediação social e comunitária, o Assistente Social pode fomentar o desenvolvimento social e comunitário através da intervenção em todas as relações sociais estabelecidas pela organização, instigando os diversos *stakeholders* a prosseguirem uma cultura da paz. O Serviço Social ao prevenir conflitos emergentes ou solucionar os inevitáveis, está a capacitar e desenvolver socialmente as comunidades, transformando a realidade social envolvente e cumprindo o seu mandato de promotor de uma cultura da paz, como defendem Almeida et al. (2013).

PALAVRAS-CHAVE

Serviço social; Organizações; Mediação laboral e mediação social e comunitária

INTRODUÇÃO

O trabalho e o emprego constituem-se como fatores centrais na construção identitária dos indivíduos e condição de cidadania, sendo simultaneamente um direito consagrado nas sociedades democráticas que satisfaz muitas das necessidades básicas, e um campo

de conflitos e/ou vulnerabilidades psicossociais (Cardoso et al., 2020). Contudo, os desafios atuais que se verificam ao nível das relações laborais, em virtude de um ambiente económico caracterizado por ser disruptivo, volátil, incerto, complexo, ambíguo e diversificado (usualmente sob a designação “D-VUCA-D”¹), carecem de uma intervenção competente no seio das organizações, que potencie o bem-estar individual, organizacional e comunitário (Teles, 2020).

A relação do Serviço Social com o contexto laboral é inegável, pois foram as relações laborais e as problemáticas associadas à mercantilização do trabalho que enformaram as suas bases de atuação. Assim, a intervenção do Serviço Social nas organizações, passa pela operacionalização de políticas de responsabilidade social interna (dirigidas aos colaboradores e seus familiares), podendo recorrer a processos de mediação, com o intuito de melhorar a experiência profissional dos colaboradores, aumentar a qualidade e produtividade organizacional, e elevar a satisfação dos restantes *stakeholders*, projetando um reflexo positivo em toda a comunidade (Teles, 2020).

O artigo pretende clarificar o contributo dos Assistentes Sociais no desenvolvimento comunitário e social, através da mediação laboral e mediação social e comunitária, desenvolvidas no seio das organizações.

A metodologia utilizada incidiu sobre: a revisão bibliográfica com recurso a monografias, artigos científicos e trabalhos de investigação, restrita aos assuntos “mediação”, “mediação laboral”, “serviço social e mediação”, “serviço social nas organizações” e “mediação social e comunitária”, cujo principal critério de exclusão foi a data de publicação anterior a 2000; e a pesquisa documental restrita a legislação, documentos institucionais e artigos de opinião.

SERVIÇO SOCIAL E MEDIAÇÃO

As práticas de apoio social organizadas remontam ao século XV e têm uma ligação inequívoca à Igreja Católica, tendo ganho relevo no século XIX em virtude da resposta providenciada aos problemas sociais despoletados pela Revolução Industrial, contudo, revestiam-se de enorme cariz informal e assistencialista. O início do século XX ficou marcado pelo surgimento das primeiras escolas de formação específicas em Serviço

¹ Acrónimo da expressão em inglês.

Social, permitindo-lhe ser reconhecido enquanto disciplina científica autónoma e campo profissional, ficando assim registado como o período da sua institucionalização a nível internacional (Costa e Silva, 2015). Porém, salienta-se que na génese do Serviço Social, está uma vinculação a três esferas de poder (Igreja, Estado e classe social dominante), conferindo-lhe funções ao serviço do capitalismo e humanismo conservador, projetando os seus profissionais para um percurso predominantemente económico e ideológico, ao invés de social, subjugando a sua identidade profissional a meras ações de controlo e assistencialismo, sem qualquer poder, autonomia ou reflexão até aos anos 60 do século XX (Costa e Silva, 2015; Santos et al., 2013).

Desde então, em virtude das constantes mudanças sociais, vêm surgindo novos contextos de atuação, novas ideologias, e uma maior consciencialização da sociedade civil em matéria de direitos humanos (explanados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948), e no que respeita aos trabalhadores e condições de trabalho (conforme as recomendações da Organização Internacional do Trabalho de 1981). Esta conjuntura de fatores veio exigir maior intervenção dos Estados no bem-estar social e na consagração dos direitos humanos em todos os contextos sociais, potenciando o reconhecimento das valências do Serviço Social (Costa e Silva, 2015). No mesmo sentido, Santos et al. (2013) reconhecem, que tais mudanças sociais incutiram uma maior responsabilização e visibilidade aos Assistentes Sociais, cujas identidades profissionais careciam de questionamento e reflexividade. Estavam, assim, reunidas as condições fulcrais ao movimento de reconceptualização e reafirmação do Serviço Social, que se viria a verificar em vários países (incluindo Portugal), tendo incidido simultaneamente, nas práticas profissionais e nos fundamentos teóricos.

Segundo Costa e Silva (2015), a construção identitária do Serviço Social passou assim por três períodos distintos: 1.º Génese e Desenvolvimento (1910-1960) – assente na formação específica e aumento do número de profissionais e áreas de intervenção; 2.º Afirmção (1960-1990) – caracterizado pela rutura e reconstrução do projeto profissional e formativo; 3.º Consolidação (1990 até à atualidade) – tendo como marco principal, o reconhecimento enquanto domínio científico da área das Ciências Sociais. O Serviço Social, enquanto profissão e domínio científico, rege-se por um código ético e deontológico, em consonância com os princípios de justiça social, direitos humanos, responsabilidade coletiva e respeito às diversidades, explanados na definição assumida

pelo International Federation of Social Work (IFSW) e pela European Association of Schools of Social Workers (EASSW), também adotada em Portugal (APSS, 2018). Desta forma, tendo em conta estes elementos orientadores, o Serviço Social procura novas formas de intervenção sobre a realidade social em constante transformação, instigadora de múltiplas vulnerabilidades e relações de desigualdade, assente, muitas das vezes, em processos de mediação a diferentes níveis, em contextos variados e direcionados a públicos distintos.

A mediação de conflitos/discórdias tem estado presente nas sociedades desde sempre, visto que os conflitos fazem parte do processo de desenvolvimento humano e constituem uma oportunidade de transformação pessoal e, não somente, de rutura ou destruição de relações (Almeida et al., 2013). Historicamente praticada por atores informais em espaços de mediação naturais (Mediação Cidadã), eis que surge, a necessidade de novos campos de mediação com carácter formal e vinculativo, praticada por profissionais (Mediação Institucional), em virtude do adensar de relações com instituições e novas questões sociais (Almeida, 2002; Neves et al., 2009). O renovado conceito de mediação surge a partir dos anos 70 em países ocidentais, a partir de experiências de base comunitária de carácter privado e voluntário. Assenta em ideologias pacifistas e de justiça alternativa aos meios judiciais, com intuito de prevenir a criminalidade e resolver conflitos de forma menos dispendiosa, mais célere e profícua (Almeida, 2002; Costa e Silva, 2015).

Assim, a mediação consiste numa conceção democrática e relacional de regulação jurídica e social, constituindo-se como um meio para garantir a flexibilidade da gestão de sociedades complexas (Costa e Silva, 2015). O campo da mediação construiu-se sob valores humanistas como igualdade, liberdade e fraternidade, sem que estes estejam formalizados num código ético subjacente à profissão. Em virtude da precedência da prática relativamente às normas, remete a doutrina para bases filosóficas semvalidação teórica (Costa e Silva, 2015). Contudo, a prática é sustentada numa visão cultural, social e política do Ser Humano como sujeito livre e consciente, capaz de mobilizar recursos intrínsecos para mudar a sua realidade e posicionar-se no centro da regulação social. “A mediação valoriza a harmonia social, conseguida no encontro do outro, no diálogo, no laço social” (Costa e Silva, 2015, p. 87). Desta forma, na prática do Serviço Social, a

mediação deverá ser entendida como um modo inovador na reparação de laços sociais abalados ou desfeitos (Almeida, 2002, 2013).

Como referido antes, a disseminação das práticas e “praticantes” de mediação, não foram devidamente acompanhados por um movimento no sentido da institucionalização (formação especializada, regras e procedimentos, normas ético-legais), dificultando em consequência, a valorização enquanto processo indutor de mudança social e a construção de uma identidade profissional capaz de sustentar a sua profissionalização, e assim, comprovar a sua distinção relativamente aos processos de conciliação, arbitragem e negociação (Correia & Caramelo, 2010; Costa e Silva, 2015).

Em Portugal, só no início do Novo Milénio, se concretizou produção legislativa com vista à afirmação legal da Mediação especializada, formalizada e pré-definida, ainda que circunscrita a áreas específicas contidas nas opções políticas do Estado (familiar, escolar, judicial e mais recentemente, penal), subsistindo em todas as outras, a atuação de profissionais com formações diversas (Correia & Caramelo, 2010). No entanto, apesar dos resultados visíveis proporcionados pelo desenvolvimento das práticas de mediação nos vários contextos, Costa e Silva (2015) evidencia a existência de falhas, quer ao nível da afirmação, quer ao nível do reconhecimento formal, constringendo a ocupação de um espaço social e profissional específico, podendo inviabilizar o processo de confirmação da identidade profissional. Ainda assim, verifica-se uma conceptualização da mediação associada a várias modalidades ou fins (e.g., mediação familiar, judicial, laboral, de conflitos, intercultural, escolar, comunitária, cultural), praticada em múltiplas áreas de intervenção e sendo aplicável nos vários contextos da vida social.

Os princípios ou valores fundamentais da mediação estão formalizados em alguns códigos de ética das áreas de intervenção já institucionalizadas (referidas atrás), e adotados nas restantes, constituindo orientação ética para os mediadores, sendo eles: a imparcialidade e neutralidade, ausência de poder de decisão, independência, confidencialidade e competência (Correia & Caramelo, 2010; Costa e Silva, 2015).

A mediação, independentemente do campo de atuação ou modelo de aplicação, tem um propósito comum e indissociável, promover a cultura da paz, sendo esta a sua missão ulterior. A cultura da paz pressupõe a prossecução de projetos locais, comunitários, sociais, interpessoais e pessoais, cujo objetivo final é o alcance

generalizado de vidas dignas e livres e a convivência pacífica entre indivíduos e nações (Almeida et al., 2013).

Assim, podemos concluir, que existe uma ligação muito próxima entre a prática do Serviço Social e os processos de Mediação, em que ambos partilham contextos, públicos, problemáticas e valores, sem esquecer que os Assistentes Sociais estão habilitados a promover a participação das pessoas nas decisões que lhes dizem respeito e aconselhar, orientar, prestar informação e efetuar mediação social entre os cidadãos e serviços/instituições sociais (APSS, 2018). Não obstante da distinção reconhecida entre o exercício da atividade de mediador e de Assistente Social, em virtude da formação, objetivos e processo de intervenção ou metodologia diferentes (Carrasco, 2014), tornou-se indiscutível, o papel de mediador orientado para a reparação dos laços sociais e criação de pontes e sinergias promotoras de desenvolvimento e mudança social, assumido pelo Serviço Social em diversos âmbitos e diferentes níveis de atuação.

A MEDIAÇÃO LABORAL

O percurso de afirmação formal da Mediação em Portugal, como referido anteriormente, teve início em 2001 (Neves et al., 2009; Silveira, 2007), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 175/2001, que veio enformar legalmente uma recomendação europeia com a criação de uma nova resposta do sistema jurídico – a Resolução Alternativa de Litígios (RAL), com vista a “reafirmar o firme propósito de promover e incentivar a resolução de litígios por meios alternativos, como a mediação ou a arbitragem, enquanto formas céleres, informais, económicas e justas de administração e realização da justiça” (artigo 1.º).

A Mediação laboral, por seu turno, surge em 2006, através de um acordo promovido entre o Ministério da Justiça e todos os parceiros sociais, criando o Sistema de Mediação Laboral (SML), cujo objetivo e competência se circunscrevem a mediar conflitos individuais de trabalho (trabalhador/empregador), excluindo os que resultem de acidentes de trabalho (Silveira, 2007). Em 2010 é aprovado o regulamento de procedimento de seleção de mediadores para o SML, formalizando o carácter profissional e de responsabilidade pública na mediação laboral (Portaria n.º 282/2010). A mediação praticada no SML assume o modelo facilitador e requer formação especializada dos mediadores, tentando auxiliar as partes a resolver um litígio por via do alcance de um

compromisso traçado por ambas, sem intervenção direta do mediador e respeitando a lógica ganhador-ganhador (Pita, 2013).

Segundo os dados facultados pelo Gabinete para a Resolução Alternativa de Litígios (GRAL), entre 2008 e 2012, dos processos de mediação laboral terminados, mais de 50% culminaram em acordo, o que demonstra a eficácia do SML, mas não a sua eficiência, uma vez que são reveladas falhas em termos de cumprimento dos acordos alcançados (Pita, 2013). A este respeito, o autor sugere a atribuição de força executiva aos acordos, prevenindo tais incumprimentos e a probabilidade de reacendimento do conflito. Tal como referem Pita (2013) e Queiroz e Silva (2016), existem outros países com exemplos de mediação laboral, cujos resultados positivos sustentam a sua eficácia e relevância, embora a implementação tenha decorrido a ritmos diferentes e com particularidades próprias (e.g., Espanha, Itália, Brasil, Chile, Canadá, EUA, França, Grã-Bretanha), podendo constituir modelos de referência.

Em virtude da globalização, da alteração das relações laborais, dos novos percursos profissionais, diminuição da atividade sindical e modelos de gestão mais participativos, a mediação ganha destaque como potenciadora de políticas de integração dos trabalhadores nas empresas e mitigadora/dissuasora de conflitos, restabelecendo o convívio harmonioso entre litigantes e evitando ruturas contractuais que provocam prejuízo em ambos (Pita, 2013; Queiroz & Silva, 2016). Desta forma, a prática da mediação laboral apresenta-se como viável na resolução de problemas em contexto de trabalho, podendo ser adaptada e transposta para o seio das organizações e operar intrinsecamente nas relações com os colaboradores, visto que estas detêm capacidade e recursos para antever, prevenir e resolver conflitos no âmbito da Responsabilidade Social, fazendo emergir a consciência organizacional da sua competência na resolução de conflitos (Malbosc, 2007).

Experiências encetadas em alguns países advogam a criação da figura do *Ombudsman For Fair Working Conditions* ou de Conselhos Estratégicos Para as Relações Laborais no seio das empresas, permitindo estabelecer pontes entre os órgãos de gestão e as estruturas representativas de trabalhadores, potenciando melhores relações laborais e ambiente organizacional com reflexos claros na produtividade, levando Dray (2021, s/p) a afirmar, que “as relações laborais podem e devem estar centradas no cumprimento da lei, mas também podem desenvolver-se através de boas práticas assentes no

respeito, confiança, lealdade, informação, transparência, inclusão e em políticas de trabalho digno”.

A MEDIAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA

A mediação social e comunitária assume-se como modelo de intervenção social, pressupondo o envolvimento do mediador (contrariando a prática imparcial e neutra utilizada noutros processos), pois, tal como afirma Albuquerque (2015, p. 152), “só assumindo a não neutralidade é possível assegurar a objetividade nas análises e superar as possíveis contradições entre imparcialidade e proximidade, evidenciadas quer no conteúdo, quer no processo de mediação”. Este modelo de intervenção social assenta na procura de entendimento e (re)estabelecimento de laços sociais entre indivíduos, comunidades e/ou instituições, com a participação ativa destes que se assumem co-construtores de entendimentos mútuos (Almeida, 2002). Desta forma, diferencia-se dos outros contextos de mediação fundamentalmente no seu objetivo, partindo da perspetiva de instrumento de resolução de conflitos para uma perspetiva mais lata, a de atividade consistente de regulação social (Almeida, 2002; Almeida et al., 2013).

Segundo Almeida (2002), são quatro, os parâmetros que devem orientar a construção das alternativas a considerar na resolução de conflitos e problemas sociais, a saber: solidariedade (através de redes de comunicação e ação dirigidas aos destinatários, que valorizem o sentimento de pertença e cooperação em causas comuns); sociabilidade (através da promoção de espaços de diálogo onde se estabelece um sistema de trocas, essencial ao processo de responsabilização dos intervenientes); cidadania (através do empoderamento de pessoas com défice de poder negocial e/ou capacidade de tomada de decisão reduzida, no sentido de promover a participação cidadã); e normalização social (através de ações promotoras de equilíbrio social e resolução de conflitos, que potenciem a socialização e garantam a coesão social).

Esta tipologia de mediação configura-se disruptiva e inovadora, pois atua na singularidade dos sujeitos e/ou comunidades com intuito de agir na sociedade, e assenta na prática democrática em que todos são encorajados a intervir, almejando as mudanças sociais através das mudanças individuais e comunitárias, sem que o profissional mediador se desligue nunca da sua missão de promover a regulação social (Almeida, 2002; Carrasco, 2014). Neste sentido, são exigidas competências profissionais

aos mediadores sociais que potenciem o exercício da cidadania e construção/restauro dos laços sociais, tais como: informar os indivíduos sobre direitos, possibilidades e constrangimentos institucionais; expor as suas necessidades e negociar soluções alternativas com os responsáveis das diversas instituições (Almeida, 2013).

Convém, ainda salientar, e de acordo com Almeida (2002, 2013), que a mediação em Serviço Social tem sido construída sobre a relação entre procura/oferta dos serviços, contexto socioinstitucional e competências profissionais, originando uma conceptualização assente em três configurações baseadas nos conhecimentos teórico-práticos e valores da profissão, devendo ser operacionalizadas a nível micro, meso ou macro (conforme a complexidade dos contextos), o que se traduz em práticas profissionais de elevada exigência e rigor. Assim, ainda Almeida (2013), a mediação social constituiu-se através de: a) Modalidades de ação – Processos de Intervenção (prestação de informação, *advocacy*, formação de competências, gestão e administração de recursos, encaminhamento social e acompanhamento psicossocial); b) Estratégias de Intervenção – Orientações meios/ fins (relacionais ou de abordagem, enquadramento social, *empowerment*, contratualização), e; c) Competências Profissionais (comunicação, estudo, análise, argumentação, negociação, trabalho em equipa, intervenção em rede, planificação e avaliação).

Apesar da mediação traduzir um conceito remoto, a verdade é que a mediação social e comunitária constitui uma prática recente, logo, ainda carece de disseminação nas sociedades, que pode ser acelerada em função dos bons resultados conseguidos, contudo, tem subjacente a missão de se autoextinguir, uma vez que “o objetivo final da mediação seria a sua própria extinção por ausência de necessidade funcional, resultado de uma aprendizagem generalizada por parte dos cidadãos de formas mais produtivas de lidar com o conflito” (Neves, 2010, p. 42). A este respeito, somos levados a concordar com o autor, quando se refere a este objetivo como uma linha orientadora da ação e não, uma meta realista de alcançar.

O SERVIÇO SOCIAL NAS ORGANIZAÇÕES

A inclusão do Serviço Social no contexto organizacional tem um percurso significativo no nosso país, que remonta aos anos 50 do século XX, embora maioritariamente associado a grandes empresas industriais, tendo-se expandido nas décadas de 60 e 70

até à Revolução do 25 de Abril, período que contribuiu para um completo adormecimento até ao início do novo século (Teles, 2020). A incorporação desta área científica e profissional no seio das organizações (independentemente da tipologia ou setor da economia), constitui-se como um suporte na resolução dos problemas dos colaboradores e suas famílias e/ou comunidade no geral, gerando impacto em duas vertentes importantes da estratégia organizacional: a humana e o aumento da eficácia e eficiência da produção (Martins & Vieira, 2021; Teles, 2020).

O ressurgimento recente do Serviço Social no seio das organizações veio articular a Gestão de Recursos Humanos com a Responsabilidade Social, aliando a ética e os conhecimentos teórico-práticos das Ciências Sociais e Humanas aos novos contextos económicos e emergência da sociedade de risco (Cardoso et al., 2020). Conforme consta do Código Deontológico dos Assistentes Sociais, o trabalho e o desenvolvimento sustentável são dois dos principais campos de intervenção destes profissionais, tornando-os altamente qualificados e capazes de intervir nas organizações a nível interno (APSS, 2018).

Assim, estes profissionais dirigem a sua atuação para a promoção da mudança social através das seguintes ações: a) Prevenir ou resolver situações de conflito, travando ou amenizando os seus efeitos no bem-estar dos trabalhadores e no ambiente organizacional; b) Prevenir possíveis problemas sociais e minimizar os seus impactos na produtividade; c) Apoiar os colaboradores na fase da adaptação laboral, melhorar o funcionamento social; d) Prestar auxílio na gestão dos recursos humanos; e) Desenvolver as capacidades dos funcionários e zelar pelo crescimento económico da organização através da gestão eficiente dos recursos disponíveis (Almeida, 2016; Martins & Vieira, 2021; Teles, 2020).

Conforme afirma Teles (2020), existem cinco modelos de intervenção passíveis de ser operacionalizados pelos Assistentes Sociais, no âmbito da sua atuação nas organizações, nomeadamente: o modelo direcionado para o empregado, o centrado na empresa, o orientado para o consumidor, o centrado na responsabilidade social e o “*work related public policy model*”. Segundo a autora, estes modelos podem ser aplicados individualmente ou combinados, tendo subjacente, diversas funções a desempenhar pelos profissionais, entre elas, a de mediador, podendo a sua intervenção ser desenvolvida a nível micro, meso e macro.

Segundo as Nações Unidas, o Serviço Social Organizacional deve constituir-se como uma atividade organizada, cujo principal foco é facilitar a dupla relação entre colaborador e empresa, devendo ser adotado como estratégia de promoção da saúde laboral nos termos definidos pelo Comité Misto OIT-OMS² em 1995, sem qualquer constrangimento relativo à tipologia organizacional, setor da economia ou natureza jurídica (Martins & Vieira, 2021).

Em consonância com Martins e Vieira (2021) e Teles (2020), podemos afirmar que o Serviço Social detém, atualmente, a capacidade, oportunidade e responsabilidade de enfrentar os desafios da sociedade de risco, através da sua intervenção no contexto organizacional orientada para o desenvolvimento sustentável.

A MEDIAÇÃO NO SEIO DAS ORGANIZAÇÕES: O CONTRIBUTO DO SERVIÇO SOCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E SOCIAL

Em diversos campos de mediação, o Assistente Social detém capacidade e legitimidade para intervir, visto que possui formação, conhecimentos teóricos, empíricos e axiológicos, capazes de o orientar nessa prática (Carrasco, 2014). Estas competências são potenciadoras de processos de mediação sustentados e bem-sucedidos, sejam eles no campo laboral ou em prol do desenvolvimento social e comunitário (Costa e Silva, 2015).

Uma das competências que os Assistentes Sociais detêm é a capacidade de articular o modelo de intervenção profissional com a estratégia que melhor se adequa à concretização dos objetivos da sua ação (Mouro, 2014). Com base nos modelos e estratégias identificados pela mesma autora, na situação específica em apreço, o profissional deve intervir com base no Modelo de Intervenção Comunitária (epicentro num grupo com a finalidade de envolver a comunidade, criando um projeto de desenvolvimento social e humano), utilizando uma estratégia mediadora (conciliar conflitos interpessoais).

No seio das organizações, o trabalho desenvolvido em prol do bem-estar dos colaboradores, no âmbito da Responsabilidade Social, pode beneficiar das técnicas de

² Comité composto por delegações da Organização Internacional do Trabalho e Organização Mundial de Saúde.

mediação para melhor alcançar os seus objetivos e garantir a sustentabilidade. Neste sentido, Teles (2020) salienta o papel de mediador assumido frequentemente pelos Assistentes Sociais, no exercício das suas funções no contexto organizacional, em particular, na intervenção direcionada para o colaborador. No entanto, a mesma autora refere, que em todos os modelos de intervenção organizacional podem estar presentes técnicas de mediação, adaptadas aos intervenientes e níveis de relacionamento. Neste contexto, o assistente social possui uma visão privilegiada sobre a realidade a intervir, pois está emerso nela, detendo um conhecimento profundo acerca dos atores sociais envolvidos, potenciando uma melhor planificação das estratégias a utilizar (Albuquerque, 2015).

A mediação laboral desenvolvida no contexto organizacional pretende atuar e melhorar todas as relações colaborador/organização. Através da prevenção, diminuição ou resolução de conflitos individuais de trabalho existentes ou futuros, potencia uma melhor experiência de trabalho com vista à retenção do colaborador e assim, minora as probabilidades de *turnover* e absentismo, cujos impactos se revelam prejudiciais para ambas as partes. Para melhor compreensão, a intervenção mediadora do Assistente Social deve articular as expectativas das partes, podendo elucidar sobre aspetos legais incontornáveis, consciencializar para a flexibilização das pretensões e sugerir soluções que viabilizem o compromisso bilateral que melhor sirva o propósito de sanar o desentendimento e restaurar a relação.

A mediação social e comunitária atua nas relações colaborador/colaborador, colaborador/chefia, equipas/ Direção e organização/comunidade. Esta mediação exercida pelo Assistente Social pretende melhorar todas as relações laborais, identificar necessidades de melhoria nas condições de trabalho, conciliar expectativas, tentar satisfazer as motivações dos colaboradores, minorar vulnerabilidades individuais, capacitar pessoal e profissionalmente, e estabelecer parcerias locais para concessão de benefícios/recompensas para colaboradores ou gestão sustentável de recursos. Tais objetivos, convergem com a finalidade do Serviço Social Organizacional, que consiste em promover a saúde e o bem-estar social, respeitando o princípio do “trabalho digno”³ proposto nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

³ Objetivo 8: Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos.

Portanto, nas organizações com preocupações ao nível do desenvolvimento sustentável, cujas políticas internas se rejam pelos princípios da responsabilidade social e sustentabilidade, torna-se fulcral e expetável, a atuação do Serviço Social em plena articulação de todos os seus referenciais teórico-práticos com técnicas de Mediação, conforme propomos na Figura 1.

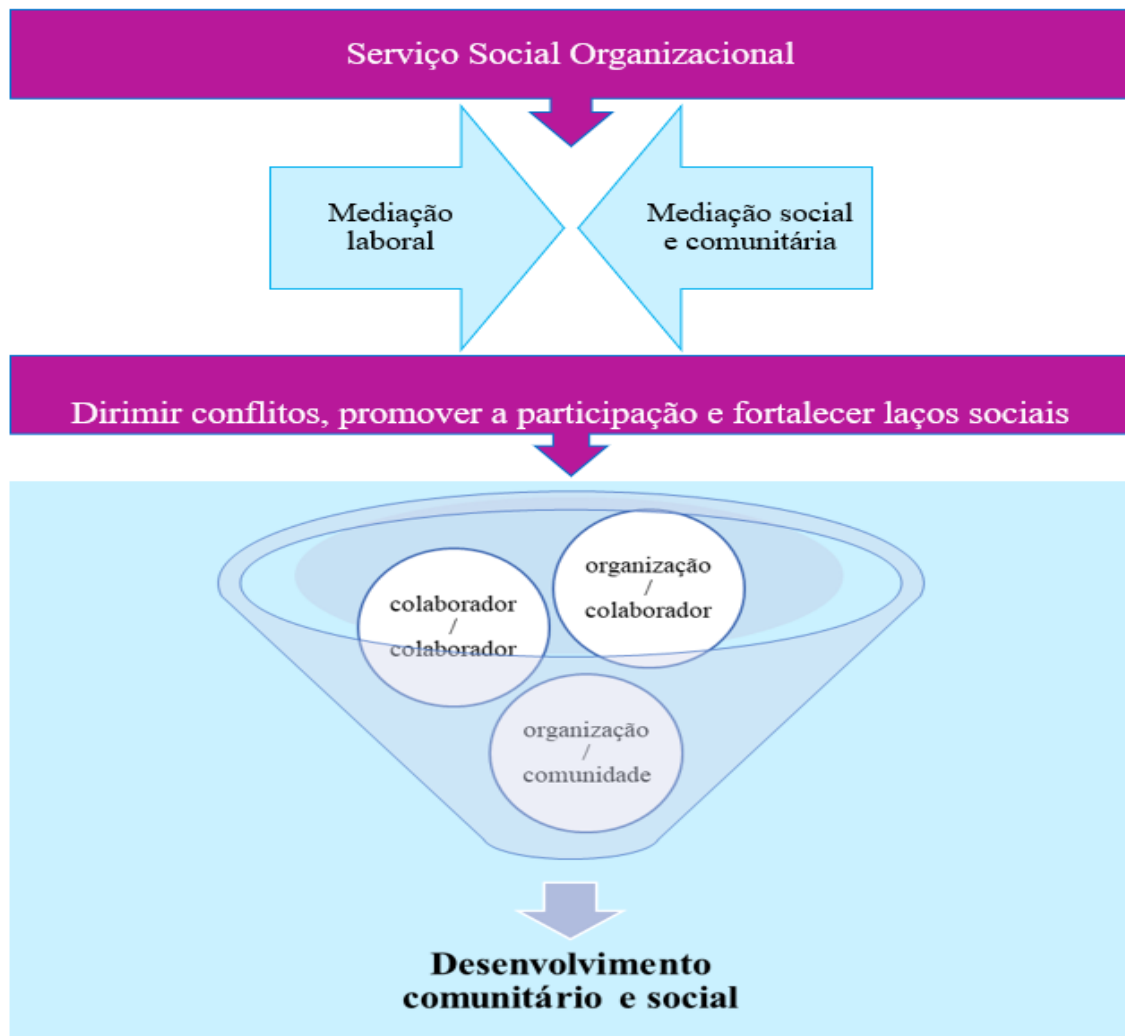


Figura 1. Modelo de Intervenção do SSO através da Mediação
(Elaboração própria)

CONCLUSÃO

Ao analisar a construção de identidade profissional e valores éticos dos Assistentes Sociais e mediadores, podemos afirmar que existe um inequívoco processo de construção identitária profissional no Serviço Social e uma quase ausência na Mediação, em concordância com Costa e Silva (2015). A ausência de um código ético, entre outros

fatores identificados, deixa um caminho aberto à prática da mediação por profissionais com formação diversa, no entanto, os Assistentes Sociais constituem-se como um recurso relevante nesta área. Em consonância com Carrasco (2014), é perceptível a ligação e convergência entre estas profissões, o que não implica necessariamente, que se possam confundir ou atuar indiscriminadamente no campo da outra.

A mediação está presente na gênese do Serviço Social e integra o Código Deontológico dos seus profissionais. Assim, percebemos que esta é parte integrante da prática profissional quotidiana dos Assistentes Sociais, sendo amplamente utilizada nos inúmeros contextos em que atuam, embora, na maioria das vezes, de forma informal, não planeada e pouco estruturada.

Estando os Assistentes Sociais habilitados a atuar na área do trabalho e do desenvolvimento sustentável, as organizações constituem-se como uma área de intervenção primordial para o Serviço Social. Concomitantemente, o contexto organizacional é central nas sociedades modernas e adquire um carácter essencial na justiça e coesão social, quer por via do desenvolvimento social dos colaboradores, quer pelo desenvolvimento local e comunitário, em linha com os trabalhos de Martins e Vieira (2021), Pinto (2014) e Teles (2020).

Em suma, o Serviço Social ao intervir em todas as relações estabelecidas pelas organizações, não só soluciona conflitos como os previne, e simultaneamente, capacita e desenvolve socialmente os indivíduos e a comunidade, transformando a realidade social envolvente, cumprido o seu mandato de instigador da cultura da paz, como sustentam Almeida et al. (2013).

Consideramos que o objetivo deste artigo foi alcançado, através da análise exploratória, procurando articular os conceitos relevantes nesta matéria com uma proposta de modelo de intervenção do Serviço Social nas organizações assente em processos de mediação, com vista ao alcance de um Desenvolvimento Social e Comunitário sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, C. (2015). Ética do mediador social: questões críticas sobre a objectividade e a neutralidade. *Mediaciones Sociales*, (14), 143-160.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2015.n14.51563

- Almeida, H. (2002, maio). Mediação. Um conceito e uma prática identitária do Serviço Social. In APSS (s/d). *Serviço Social: Unidade na diversidade- Actas do I Congresso Nacional de Serviço Social* (2002, maio), Aveiro.
- Almeida, H. (2013). Gestão de Caso e Mediação Social: Abordagens, Processos e Competências Cruzadas na Agenda do Conhecimento em Serviço Social. In C. Santos, C. Albuquerque & H. Almeida (coords.). *Serviço Social: Mutações e desafios*. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0769-6_1
- Almeida, H. (2016). Sustentabilidade da mediação social. Debates e desafios atuais. In A. M. C. Silva, M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (eds.). *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas* (pp. 13-33). [https://www.academia.edu/31008102/Sustentabilidade da media%C3%A7%C3%A3o social Debates e desafios atuais](https://www.academia.edu/31008102/Sustentabilidade_da_media%C3%A7%C3%A3o_social_Debates_e_desafios_atuais)
- Almeida, H., Albuquerque, C. & Santos, C. (2013). Cultura de Paz e Mediação Social. Fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. *Mediaciones Sociales*, (12), 132-157. http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2013.n12.45266
- APSS- Associação dos profissionais do Serviço Social (2018). *Código deontológico dos assistentes sociais em Portugal*. <https://www.apss.pt/wp-content/uploads/2018/12/CDAS.pdf#:~:text=O%20C%C3%B3digo%20Deontol%C3%B3gico%20dos%20Assistentes%20Sociais%2C%20a%20seguir,Assistentes%20Sociais%20que%20exercem%20a%20profiss%C3%A3o%20em%20Portugal>
- Cardoso, D., Morais, G., Matos, R., Aguiar, S., Melo, S., Jaques, T. & Silva, S. (2020). A atuação do serviço social em programas de Qualidade de vida no trabalho: um estudo em uma Empresa do setor elétrico de manaus. *Caderno Humanidades em Perspectivas*, 4 (9), 90-111. <https://www.cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/945>
- Carrasco, M. (2014). Mediação e Serviço Social. In M. I. Carvalho & C. Pinto (coords.). *Serviço Social Teorias e práticas* (pp. 225-241). Pactor
- Correia, J. & Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In J. Correia & A. Costa e Silva (orgs.). *Mediação: (D) Os contextos e (D) Os actores* (Capítulo I, pp. 13-32). CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) e Edições Afrontamento.
- Costa e Silva, A. (2015). *Assistentes sociais e mediadores: Construindo identidades profissionais*. Chiado Editora.
- Dray, G. (2021, julho 29). Mediação Laboral “In House”. Mais cedo ou mais tarde, uma realidade [artigo de opinião]. *Eco Sapo*. <https://eco.sapo.pt/opiniao/mediacao-laboral-in-house-mais-cedo-ou-mais-tarde-uma-realidade>
- Malbosc, P. (comunicação, 2007/10/19). Mediation, adding value to the enterprise. In J. Vasconcelos-Sousa. *Campos da mediação: Novos caminhos, novos desafios* (2008, pp. 65-75); MEDIARCOM/ MinervaCoimbra.
- Martins, I. & Vieira, P. (2021). *O Serviço Social Organizacional e a Responsabilidade Social Empresarial: Uma aliança estratégica sustentável*. [Artigo não publicado, elaborado no âmbito da UC: Seminário Temático de Serviço Social do Mestrado de Serviço Social]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Mouro, H. (2014). Teoria e teorizar em Serviço Social. In M. I. Carvalho & C. Pinto (coords.). *Serviço Social Teorias e práticas* (pp. 27-56). Pactor.
- Neves, T., Guedes, M. & Araújo, T. (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, (3), 45-60. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2009.1936>
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In J. Correia & A. Costa e Silva (orgs.). *Mediação: (D) Os contextos e (D) Os actores* (Capítulo II, pp. 33-43). CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) e Edições Afrontamento.
- ONU (2015). Guia sobre o desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo. https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf

- Pinto, C. (2014). Serviço Social e Desenvolvimento Sustentável: Missões entrecruzadas. In M. I. Carvalho & C. Pinto (coords.). *Serviço Social Teorias e práticas* (pp. 143-162). Pactor.
- Pita, D. (2013). *A mediação e a arbitragem no contexto jus-laboral português. Solução ou controvérsia em matéria contenciosa?* [Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídico-Forenses]. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/34678/1/A%20Mediacao%20e%20a%20Arbitragem%20no%20Contexto%20Jus-Laboral%20Portugues.%20Solucao%20ou%20Controversia%20em%20Materia%20Constitucional.pdf>
- Portaria n.º 282/2010 do Ministério da Justiça. Diário da República n.º 101/2010, Série I de 2010-05-25, pp. 1772-1778. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/282-2010-332687>
- Queiroz, C. & Silva, L. (2016). Mediação de conflitos: Aplicabilidade no âmbito trabalhista. *Revista Argumentum*, (17), 283-308. https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=Queiroz%2C+C.+%26+Silva%2C+L.+%282016%29.+Media%3%A7%C3%A3o+de+conflitos%3A+Aplicabilidade+no+%3%A2mbito+trabalhista.+Revista+Argumentum%2C+17+%28pp.+283-308%29.+&btnG=
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 175/2001 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 299/2001, Série I-B de 2001-12-28, pp. 8501-8501. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/175-2001-536028>
- Santos, C., Albuquerque, C. & Almeida, H. (2013). *Serviço Social: Mutações e Desafios Atuais*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silveira, J. (comunicação, 2007, outubro 19). Dia mundial da resolução de conflitos- RAL em Portugal. In J. Vasconcelos-Sousa. *Campos da mediação: Novos caminhos, novos desafios* (2008, pp. 13-18); MEDIARCOM/ MinervaCoimbra: Coimbra.
- Teles, H. (2020). *Serviço Social nas empresas- Práticas de responsabilidade social*. Pactor.

A PRESENÇA DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NAS RESPOSTAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL DO CONCELHO DE LEIRIA

Joana Matias¹, Ricardo Vieira²

¹ ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

² ESECS – Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia

RESUMO

O Homem é um ser intrinsecamente social, construindo a sua identidade, a sua percepção do mundo com base nos seus contactos com outros, com o Outro. As redes de sociabilidade tomam as memórias e as experiências mais complexas, com diversas camadas de profundidade. Existem formas incontáveis de articular esta diversidade da confluência do “Nós” com o “Outro”, numa constante (re)aprendizagem e (re)construção de identidade(s). Somos seres “compósitos” (Maalouf, 2009), “mestiços” (Vieira, 2009, p. 12), trazemos connosco o que percebemos à nossa volta. Os espaços de comunidade que compõem as nossas sociedades hodiernas são erigidos sobre formas de solidariedade em rede, formas de união e cooperação que surgem da vontade inata da procura de um lugar e bem comum. As feições destas associações podem revestir-se de inúmeros traços distintivos, podem estar no domínio da *res publica* ou de um contexto de vizinhança, sempre influenciadas pelas conjunturas macrossociais que as atravessam, como o contexto político, social, económico, cultural. Esta “organização entre iguais” (Pereira et al. (org.), 2016, p. 8) permite ao Homem o acesso a uma ajuda mútua, desenvolvimento de capacidades e criação de novas e robustas comunidades que de outra forma dificilmente prosperariam. O associativismo é, assim, uma forma privilegiada de mobilização das comunidades, dado que concorre para o desenvolvimento local das mesmas, acrescentando valor social a todos os intervenientes.

PALAVRAS-CHAVE

Associativismo; Comunidade; Intervenção social; Mediação intercultural

INTRODUÇÃO

Os paradigmas das sociedades globalizadas modernas fazem da solidariedade social um imperativo, afastando-se da dimensão moral predominante no passado. As sociedades organizam-se para criar condições sociais que respondam a necessidades cada vez mais complexas, diversas e urgentes.

As tensões sociais e o conflito são motores de mudança contínuos bem presentes nas sociedades culturalmente diferenciadas e os modelos de convivência dependem da estabilidade das relações de conflituosidade entre as comunidades étnicas e sociais envolvidas. Em comunidades a várias vozes, o conflito torna-se inevitável e a sociedade procura responder a estas tensões promovendo a convivência na diversidade, com a

interculturalidade como motor de crescimento, empoderando os indivíduos com estratégias de cariz transformativo.

Estas respostas surgem da responsabilidade estatal em promover o cumprimento do Estado Social, com recurso às suas instituições e respetivos trabalhadores para a defesa dos que estão socialmente fragilizados, nomeadamente através de autarquias, programas governamentais e iniciativas locais. Por outro lado, também a sociedade civil se organiza em associações que mobilizam esforços de intervenção social, em comunidades com necessidades específicas.

O presente trabalho propõe-se a analisar as respostas de intervenção social estatais (Câmara Municipal de Leiria) assim como de duas associações do concelho de Leiria (Sociedade Artística Musical dos Pousos – SAMP e InPulsar) e seus projetos de intervenção. Foi solicitado às instituições que seleccionassem o projeto que consideram ter maior presença mediadora e foram ouvidos os destinatários desses projetos. Procurou-se dar voz a todos os intervenientes destes processos de mediação.

Pretende-se, assim, com a presente investigação, ficar a conhecer a forma como a sociedade concelha leiriense promove e leva a cabo a intervenção social e a relevância da mediação intercultural nestas respostas de intervenção comunitária, relevando o enorme potencial do trabalho em rede para este fim.

O QUE É MEDIAR?

O mediador é um facilitador de relações. É uma figura que incorpora as culturas dos mediados, numa posição de “multiparcialidade” (Torremorell, 2008, p. 24), nunca neutra, numa lógica dialógica de aproximação das partes. A mediação intercultural procura conhecer o Outro, valorizando a sua diferença e aproveitando o potencial de conhecimento e descoberta positiva que encerra o conflito. É através deste diálogo intercultural, que une grupos diversificados de indivíduos mestiços culturalmente (Vieira & Vieira, 2016, p. 37), que se promove a partilha de experiências e se combate a exclusão social.

A mediação intercultural deverá então assumir o papel de melhoria das relações, reconstruindo-as e promovendo as capacidades de ação de sujeitos e grupos. A diversidade cultural modifica as civilizações na medida em que as enriquece, problematiza e “empurra” para um novo espaço de partilha, num constante diálogo

intercultural, pois todas as culturas vivas são tradição e fermento de evolução (Lenoir, 2004, p. 102). Deste diálogo nasce a criação, a inovação e o respeito pela diferença e preocupação com a inclusão social e a integração plural.

Integrar não significa homogeneizar: integração e diversidade cultural são conciliáveis e desejáveis. As diferentes “culturas” não se podem analisar num ângulo redutor e reducionista, dado que cada indivíduo transporta a sua própria bagagem cultural que, como ser múltiplo e heterogêneo, atualiza e enriquece todos os dias. As relações entre culturas são então diversificadas e “policromáticas” (Vieira, 2013, p. 85), com muitos universos pessoais a concorrer para elas. Os processos de mediação têm como objetivo último o da mudança social, com a coexistência em paz e transformação positiva.

As sociedades maioritárias tendem a ver o Outro de acordo com as suas matrizes culturais e a propor soluções de integração que façam sentido para si mas que muitas vezes não se coadunam com as reais necessidades e com as realidades presentes nas diferenças. Só quando nos descentramos de nós mesmos (AA.VV., 2008, p. 82) conseguimos ter acesso ao sistema de valores do Outro, só quando nos conhecemos bem podemos conhecer melhor o Outro e largar a facilidade com que queremos impor a nossa visão, hierarquia de prioridades e sistema de valores. É preciso escutar ativamente e compreender para se poder aprender a conviver com a diferença, fazendo dos indivíduos atores sociais promotores da mudança que querem ver no Mundo.

OBJETIVOS INVESTIGATIVOS

O presente trabalho de investigação propôs-se a analisar as respostas de intervenção social no concelho de Leiria e compreender os processos de mediação que as atravessam. Esta atuação mediadora, na prática da mediação comunitária, é vista como “o corolário da mediação intercultural uma vez que se trata de a aplicar a uma comunidade que habita determinado município ou território” (Vieira & Araújo, 2018, p. 127) e os municípios estão em posição privilegiada para a pôr em prática, como organismos que atuam em estreita ligação com as associações locais e o poder central, pensando globalmente e agindo localmente. Então, o alvo de análise deste projeto são as respostas mediadoras existentes no concelho de Leiria apresentando, por um lado, as respostas existentes ao nível estatal e, por outro, as respostas ao nível de organizações da sociedade civil, focando associações de cariz social e cultural. A

delimitação do objeto de estudo levou ao afunilamento da área geográfica para a baliza do “concelho” e a multiplicidade associativa levou à escolha de duas associações com características de respostas sociais transformadoras. A opção por estas duas associações prendeu-se com o conhecimento que, por razões profissionais, um dos autores detém das mesmas, cujos programas, projetos e atividades tem acompanhado de forma assídua nos últimos anos.

Foi realizado o levantamento das respostas de intervenção social destas instituições (Câmara Municipal de Leiria, SAMP e InPulsar), como três exemplos ilustrativos da intervenção social na realidade leiriense atual que se entrecruzam em parcerias, sinergias e alguns projetos partilhados.

Com este trabalho propusemo-nos a atingir os seguintes objetivos investigativos:

- 1) Contextualizar a realidade leiriense em termos do uso da mediação intercultural na intervenção social;
- 2) Fazer um levantamento das respostas da Câmara Municipal de Leiria em matéria de mediação intercultural e intervenção social, com caracterização das mesmas;
- 3) Estudar a atividade de associações que desempenham o seu trabalho em áreas complementares, confrontando as respostas mediadoras que apresentam, elencando diversos projetos, níveis de atuação e resultados;
- 4) Conhecer as dificuldades apontadas pelas associações estudadas nas suas respostas de intervenção social, comparando sensibilidades, propostas e possíveis estratégias para a sua mitigação;
- 5) Conhecer e compreender as práticas de intervenção social mediadoras nos três casos comparando as suas atividades e verificando de que forma a mediação intercultural é efetivada nas diferentes realidades apresentadas.

Como resultado final deste projeto pretende-se um documento que possa dotar as instituições, associações e órgãos de intervenção social do concelho de Leiria de auxílio ao nível das respostas existentes e que seja uma contribuição para estudos futuros e intervenções futuras.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta investigação fundamental insere-se num paradigma interpretativo e baseia-se numa metodologia investigativa de cariz etnográfico e de caráter exploratório pois parte

de uma realidade histórica, social e cultural de um concelho para, numa lógica de continuidade, desenvolver um conhecimento qualitativo mais abrangente e autêntico. Num primeiro momento procedeu-se ao levantamento das associações existentes, sua área de intervenção sociocultural no concelho de Leiria e dos domínios mais representativos. Seguidamente, aprofundou-se este conhecimento com entrevistas semiestruturadas aos dirigentes e interventores sociais da Câmara Municipal de Leiria, da SAMP e da InPulsar. Após a escolha dos diversos projetos por parte de cada uma das suas responsáveis, a investigadora teve contacto pessoal com os mesmos, recorrendo à observação participante e à conversa espontânea e coloquial com o público-alvo desses mesmos projetos. O trabalho do investigador etnográfico não se limita a interpretar as respostas dos sujeitos em entrevistas, por exemplo, mas incorpora também a observação direta das suas práticas que, por vezes, podem entrar em contradição. É esta a principal virtude deste método, pois permite confrontar as respostas e o que é veiculado pelos sujeitos estudados e a sua prática, dando azo a interpretações e pesquisas mais completas. Considerou-se ainda pertinente o recurso a informadores privilegiados, interlocutores preferenciais, como forma de ultrapassar os condicionamentos inevitáveis inerentes à presença de uma pessoa estranha (o investigador) que contamina as respostas obtidas. Os atos de fala dependem frequentemente de estruturas linguísticas e de interações sociais que provocam tensões e que conduzem ao silêncio, a atitudes defensivas e à escolha de certos porta-vozes que não veiculam o ponto de vista de todos mas o que “parece bem”, levando ao enviesamento de respostas e obstáculos investigativos. Recorrendo a estes “informantes privilegiados” (Costa, 2014, p. 132) é possível ter acesso a informações sobre aspetos a que não se pode aceder diretamente estando “de fora”, são fontes contínuas de informação vantajosa sobre as pessoas, pormenores de contextualização importantes ao estudo e acontecimentos quotidianos a que o investigador não consegue ter acesso. No final desta recolha, os dados das entrevistas foram organizados em sinopses, de acordo com os formatos utilizados para cada uma. Esta foi a forma escolhida para alcançar um conhecimento mais completo e global da ação das instituições, dando voz aos seus intervenientes mediadores do lado das mesmas e também ouvindo aqueles que são os sujeitos participantes desses projetos.

Os métodos utilizados foram flexíveis, com adaptação aos contextos sociais presentes, aproveitando a sua complexidade para as conclusões investigativas.

O ASSOCIATIVISMO

O associativismo é uma forma de organização civil vital para a promoção da cidadania e reforço de sentimentos de pertença. Concorre para a configuração identitária e promove a integração e a inclusão social. As organizações voluntárias dos mais variados fins assentam na livre adesão por parte dos seus associados e as interações entre os mesmos têm um carácter horizontal, facilitando a emergência do compromisso cívico (Albuquerque, 2008, p. 103). Ora, num contexto de reiterado afastamento dos cidadãos em relação às formas de participação política convencionais, o associativismo assume um papel fulcral na promoção da participação ativa dos indivíduos nas suas comunidades, criando um sentimento de pertença. De acordo com Putnam (1993, p. 90, citado por Albuquerque, 2008, p. 115), as associações têm efeitos positivos num plano quer interno quer externo: no plano interno, induzem nos seus membros hábitos de cooperação, solidariedade e predisposição para a *res publica*; no plano externo, uma rede ativa de associações contribui para uma colaboração social efetiva. O associativismo acaba mesmo por ser uma ponte, uma mediação, entre as vozes dos seus associados e representados e as esferas políticas mais altas. Assim, o governo democrático sai reforçado quando tem por base uma sociedade civil dinâmica.

Embora outros autores apontem para o facto de os grupos mais participativos em termos associativos serem aqueles que detêm *a priori* mais capital social, reforçando desigualdades já existentes nomeadamente em termos de estatuto socioeconómico e sociabilidades (segundo as teorias de reprodução de desigualdades, como a análise de Bourdieu), Putnam defende que a existência de redes associativas permite adquirir confiança, com a aceitação e observância de normas, com base em valores comuns e uma reciprocidade entre todos estes elementos, fazendo com que, com agregação e sociabilização, indivíduos que estavam “fora” destes círculos os comecem a integrar e a incluir mais pessoas das suas redes relacionais, numa constante contaminação participativa crescente.

O concelho de Leiria tem uma presença associativa forte. Poderemos inferir que traduz a preocupação da sociedade civil com o bem-estar das comunidades. Estas associações

dedicam o seu trabalho às mais variadas áreas da vida em sociedade, contribuindo com projetos, ações e partilhas que tentam colmatar o que se sente em falta no círculo onde se inserem. As associações e o poder local têm uma relação estreita e de complementaridade, não existindo umas sem o outro e vice-versa. São inúmeros os exemplos de parcerias, partilhas e sinergias estabelecidas, em prol de uma sociedade mais sã e completa.

O concelho de Leiria é, então, bastante rico relativamente à presença, aparecimento e renovação associativa na sua delimitação geográfica, com cerca de 72 respostas sociais que contemplam IPSS e Associações de cariz de intervenção social.

Existe ainda da parte do Município um regulamento de apoio ao associativismo, o PRO Leiria, que define as áreas, procedimentos e critérios utilizados na atribuição de apoios financeiros e não financeiros.

A ÁREA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E SAÚDE DA CÂMARA MUNICIPAL DE LEIRIA

A Área de Desenvolvimento Social e Saúde da Câmara Municipal de Leiria afirma ter como missão “assegurar a minoração de situações de carência, com vista à promoção e salvaguarda dos interesses próprios dos munícipes, potenciando a intervenção social e promovendo a inclusão social dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade, em articulação com organizações públicas e privadas, quer através de programas e projetos, quer através de iniciativas de carácter pontual” (www.cm-leiria.pt/areas-de-atividade/desenvolvimento-social-e-saude, 2021)

com vista a tornar Leiria um Município Inclusivo, com base em redes de parcerias, recursos e equipamentos sociais que minimizem as situações de exclusão social dos seus habitantes.

A presença da mediação intercultural é fundamental num contexto de diversidade e diversificação cultural que se vive hoje no concelho de Leiria. De acordo com um levantamento recente, Leiria é dos concelhos no país com maior número de nacionalidades nos seus residentes. Para Ana Filipa Soledade, Chefe de Divisão do Desenvolvimento Social e Saúde da C.M.L., este facto solidifica ainda mais a importância de uma intervenção social integrada e transversal. Dado que há questões sociais comuns

a todas as culturas, a importância da mediação intercultural inicia-se logo nos primeiros anos escolares como estratégia de mudança de mentalidades e estereótipos. Através da partilha de culturas, trabalhando desde cedo com todas as diferenças e semelhanças, construindo uma convivência com todas as suas complexidades, este é um primeiro passo para a alteração de comportamentos e tratamentos.

Para a responsável, a mediação intercultural está sempre presente em todos os processos de inclusão, convocando estratégias diversas consoante os contextos e intervenções. Um dos projetos em vigor chama-se “Mediar para Incluir” e é pioneiro em termos de trabalho camarário na área. É um projeto apresentado ao Alto Comissariado para as Migrações (A.C.M.), financiado pelo POISE, no âmbito do projeto de Mediadores Municipais Interculturais de Leiria e é um programa de mediação intercultural com a comunidade cigana local, tendo para já a presença de uma mediadora de pares a trabalhar com a C.M.L. Este trabalho é realizado em rede, no qual a parceria com a InPulsar é fundamental no projeto “Giro ó Bairro”, que tem o mesmo público-alvo. Defende o alcance de se “trabalhar as identidades diversas na complexidade, não incorrendo na tentação da homogeneização por parte da sociedade majoritária”. Guiomar Diamantina Silva é a mediadora municipal intercultural e os motivos que a levaram a adotar esta função prendem-se com a sua preocupação com a sua comunidade, de etnia cigana, na tentativa de “criar uma forma de visão diferente da sociedade em relação à comunidade cigana, os seus jovens e a cultura. Principalmente criar pontes entre várias entidades parceiras e as pessoas mediadas.”

A SOCIEDADE ARTÍSTICA MUSICAL DOS POUSOS – SAMP

A Sociedade Artística Musical dos Pousos – SAMP – é uma Instituição de Utilidade Pública fundada em 1873 na freguesia de Pousos, concelho de Leiria. De acordo com os seus estatutos, a SAMP tem como objetivo “promover e potenciar as práticas culturais, em especial através da música e de outras artes performativas, incentivar a formação e produção artísticas e oferecer quaisquer outras atividades no âmbito da instrução e recreio dos seus associados”. Nos seus programas de ensino artístico, a SAMP desenvolve atividades intergeracionais com públicos-alvo que vão desde a primeira infância à população sénior, com programas terapêuticos através das artes pondo em evidência o forte pendor de intervenção social presente nos projetos que desenvolve

em parceria com outras instituições (públicas e privadas) e com organismos estatais. Para Raquel Gomes, coordenadora de projetos, a SAMP tem uma longa história da utilização da Arte, mais propriamente a música, na transformação da relação com o Outro. Como modelo de trabalho, a coordenadora distingue o facto de a SAMP ser uma instituição com um conjunto de profissionais muito diversificado que, consoante as características e necessidades do público-alvo, são divididos pelos diferentes projetos. O projeto SAMP eleito pela profissional como exemplo da mediação intercultural foi o “Museu na Aldeia” – tem como objetivo proporcionar a fruição da cultura a públicos que normalmente não têm acesso à mesma. Baseia-se num programa sequencial e integrado com visitas entre museus e residentes de aldeias, originando uma rede coesa entre os municípios e as ofertas culturais e artísticas que possuem. Tem como público-alvo idosos autónomos com mais de 65 anos, residentes num dos 26 municípios da Rede Cultura 2027 e que vivam em zonas rurais isoladas, com pouca acessibilidade a oferta cultural. Através de vários encontros criativos e de partilha, uma peça de museu é recriada pelos residentes. Posteriormente, a aldeia visita o museu de onde proveio a peça original, aí apresentando a sua criação, num momento de cocriação cultural. A aldeia escolhida foi Ateanha (Ansião) geminada com o Centro de Artes das Caldas da Rainha. Foram ouvidos os residentes através de conversa informal e observação direta.

No decorrer do processo, estes novos criadores foram abrindo os seus pontos de vista e trocando ideias, trazendo sempre novas e valorosas contribuições para as discussões. Abriram as portas das suas casas para receber profissionais e vizinhos, em momentos de criação, confraternização e amizade.

Houve reações de surpresa e admiração por parte dos familiares mais novos em relação à participação dos seus pais e avós neste projeto, com o estabelecimento de novas conversas, com temas mais diversificados, cruzando-se assim mundos de gerações diferentes agora com um interesse em comum, com a conseqüente valorização dos mais velhos e das suas contribuições, saberes, olhares sobre o mundo, numa vertente de mediação intergeracional que norteia também estas atividades.

A mudança social é o propósito último dos projetos de intervenção social através de práticas artísticas, em dinâmicas que envolvem os artistas e o público com o qual se trabalha. É uma mudança provocada por agentes externos que pretende uma mudança interior dos indivíduos, dotando-os de capacidades de autoconhecimento e

autovalorização que por vezes só a arte consegue despertar dentro de si. Este projeto ganhou o prémio Europa Nostra na categoria “Envolvimento e Sensibilização dos Cidadãos”.

A INPULSAR – ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

A InPulsar – Associação para o Desenvolvimento Comunitário é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em Leiria em 2012, que pauta a sua atuação pela intervenção social nas áreas da pobreza e exclusão social. Tem como missão a contribuição para a inclusão social e económica de setores da sociedade vulneráveis e em situação de exclusão social, procurando a aproximação e o envolvimento da(s) comunidade(s) nestas situações, pondo em relevo as potencialidades dos grupos, dos cidadãos e da(s) comunidade(s) na(s) qual(is) se inserem. O seu modelo de intervenção social é centrado no ser humano, nas suas capacidades, direitos e emancipação. Os valores que norteiam o trabalho da InPulsar são: a equidade; articulação e participação; inovação e impulso; responsabilidade; flexibilidade.

Dar resposta aos grupos da sociedade em situação vulnerável foi o objetivo impulsionador da criação da InPulsar, atesta Lisete Cordeiro, fundadora desta instituição. As maiores áreas de intervenção social da InPulsar são a comunidade cigana, a comunidade imigrante, as pessoas em situação de sem-abrigo dependentes de substâncias psicoativas e, mais recentemente, os refugiados. As necessidades são organizadas através dos diversos projetos em curso. Dada a forte presença da associação em territórios e comunidades com culturas muito vincadas e diferenciadas, a mediação é fundamental para se possam estabelecer pontes entre indivíduos de culturas diferentes, entre comunidades e entre pessoas e serviços. Recorrendo também a mediadores de pares, a InPulsar consegue chegar a populações muitas vezes ocultas, pois estes constituem-se como facilitadores de relações. As associações de cariz social são fulcrais nesta intervenção comunitária para o desenvolvimento local, cabendo aos profissionais das mesmas um papel facilitador de incremento de competências socioeducativas, com recurso a processos metodológicos próprios e com elevado grau de envolvimento com as comunidades do público-alvo e implicação desses indivíduos nos processos de resolução de problemas sociais.

O projeto da Impulsar eleito pela sua Diretora como exemplo desta mediação foi o “Giro ó Bairro” – que visa promover a inclusão social de crianças, jovens e famílias do Bairro Social Covas das Faias, em Leiria, nomeadamente de etnia cigana, com recurso a metodologias participativas. Procura-se que os participantes deste projeto desenvolvam as suas competências ao nível pessoal e social, como as relacionais e cognitivas, com vista à sua autonomia e sentido de pertença a uma comunidade global, operando mudança social.

Foi realizada entrevista semiestruturada à coordenadora do projeto, Ângela Damásio, e ouvido o público-alvo do mesmo. A missão de motivação e de acompanhamento destas crianças é desafiante e ensina tanto quanto se dá, obrigando a constantes readaptações de métodos e abordagens. É um encontro de mundos que muitas vezes não se tocam; embora partilhem os mesmos espaços macrosociais, i.e., a cidade, no que diz respeito a espaços geográficos mais específicos existe distanciamento e desconfiança, o que leva a barreiras culturais. Só com um trabalho estruturado em que se privilegie o diálogo intercultural, estabelecendo redes de parcerias, se poderá mediar estas relações tantas vezes carregadas de conflitos latentes, intervindo socialmente e modificando a realidade, tendo sempre em vista o caminho para a convivência pacífica e edificadora no espaço social.

CONCLUSÃO

O trabalho aqui apresentado procurou caracterizar diferentes tipos de resposta de intervenção social presentes no concelho de Leiria, com recurso à mediação intercultural. Para tal, considerou-se pertinente chamar à colação quer o trabalho desenvolvido pelo Município – como exemplo da resposta estatal às questões sociais da sua jurisdição – quer o trabalho de duas associações que estão no terreno e que mobilizam estratégias mediadoras de forma clara nas suas respostas de intervenção social e nos projetos que idealizam, projetam e concretizam em comunidades diferenciadas.

Pudemos perceber que o paradigma de resposta social aos desafios que todos os dias emergem da sociedade plural, intercultural e multicultural por parte da Câmara Municipal de Leiria está em processo de mudança e de adaptação, sendo um objetivo da equipa que o tipo de intervenção social na comunidade se paute cada vez mais pela

prevenção do conflito e estratégias de atuação contínuas, por forma a abandonar o cariz assistencialista que impregna as abordagens sociais e as instituições que estão responsáveis pelas vidas das pessoas.

No que respeita ao papel das associações selecionadas para o presente estudo – a SAMP e a InPulsar – foi realizado um levantamento das suas respostas, caracterizando projetos e ouvindo as diversas vozes presentes nestes processos de intervenção: as coordenadoras, uma técnica e ainda as vozes dos “mediados”. Os projetos focados foram eleitos pelas responsáveis das associações, pois pretendíamos colocar nas mãos das mesmas a escolha tendo em vista a sua sensibilidade e conhecimento em relação à presença da mediação intercultural nos mesmos.

Ficou claro que estas associações estão muito dependentes de candidaturas com fases e pressupostos próprios e com cronologias que recorrentemente dificultam a atuação dos profissionais.

Seguindo os modelos de mediação preconizados por Torremorell (2008) parece-nos claro que os tipos de resposta estudados no presente trabalho de investigação seguem o modelo de mediação transformativa, sendo aquela que “permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento” (Horowitz, 1998, citado por Torremorell, 2008). Como a própria designação indica, a transformação, a mudança paradigmática, apresenta um papel central e não alternativo, e o ser humano tem um papel fulcral no processo de mediação, “pondo assim em relevo a co-construção das situações conflituosas a partir de uma lógica (...) ternária” (Torremorell, 2008, p. 49). A mudança é a transformação do conflito ao nível pessoal, relacional, estrutural e cultural e a ação do mediador centra-se nas pessoas que são as verdadeiras protagonistas de todo o processo, como podemos claramente verificar nos projetos de intervenção estudados.

No decurso do trabalho realizado, tornou-se óbvia a enorme potencialidade do trabalho realizado em rede, quer entre as diversas associações quer entre a C.M.L. e as associações com projetos de intervenção. Graças às parcerias estabelecidas e sinergias daí decorrentes, é possível chegar a um maior número de pessoas com necessidade destes projetos de intervenção, sendo desta forma que a comunidade se une à resposta estatal e às associações sociais civis. Os trabalhadores sociais destas estruturas são obrigados a uma mediação constante, seja entre grupos numa mesma comunidade, seja

entre membros de comunidades diferentes, seja entre a instituição e os parceiros sociais e investidores.

Não havendo até à data um levantamento ou estudo com esta génese temática, consideramos que o presente trabalho cumpriu os seus objetivos investigativos, podendo servir de base para futuras aprendizagens acerca da realidade social leiriense e novas formas de intervir nas comunidades, trabalhando com as pessoas e proporcionando novas formas de convivência intra e extracomunitária, mediadoras e transformadoras. Pois, nas palavras do Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56), todos “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2008). *Mediación Intercultural, una propuesta para la formation*. Editorial Popular.
- Albuquerque, R. (2008). *Associativismo, Capital Social e Mobilidade. Contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal*. [Tese de Doutoramento em Sociologia]. Universidade Aberta. <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/Tese+41.pdf>
- Costa, A. (2014). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Silva, A., & Pinto, J. (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129–148). Edições Afrontamento.
- Lenoir, R. (2004). *Choc ou Dialogue des Civilizations?* Editions Yves Michel.
- Maalouf, A. (2009). *As Identidades Assassinas*. Difel.
- Pereira, J., Samara, M., & Godinho, P. (Org.). (2016). *Espaços, redes e sociabilidades. Cultura e política no movimento associativo contemporâneo*. IHC-FCSH/NOVA <http://hdl.handle.net/10362/18340>
- Santos, B. (2003). *Reconhecer para Libertar – Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Civilização Brasileira.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura da Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Profedições.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidades e Metamorfoses Culturais*. Edições Colibri.
- Vieira, R., & Araújo, N. (2018). Políticas municipais para a inclusão social. Da mediação intercultural à mediação comunitária: mesa-redonda/focus group com as Câmaras da Batalha, Leiria, Marinha Grande e Pombal. In Vieira, R., Marques, J. C., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. *Da Mediação Intercultural à mediação Comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir* (pp. 127-173). Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 27-55). Edições Afrontamento.

Sítios consultados:

<https://www.cm-leiria.pt/areas-de-atividade/desenvolvimento-social-e-saude/rede-social>

<https://www.inpulsar.pt/>

<https://www.samp.pt/escola-de-artes/ensino/>

A HETEROGENEIDADE NO BAIRRO SOCIAL: A EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA COMO RESPOSTA DE INOVAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Isabel Oliveira¹, Patrícia Pereira², Vanessa Nunes³, Joana Brinca⁴

¹ *Universidade de Coimbra - FPCE*

² *Universidade de Coimbra - FPCE*

³ *Universidade de Coimbra – FPCE/CEIS20/OCIS*

⁴ *Universidade de Coimbra – FPCE/CLISSIS/OCIS*

RESUMO

A mediação social e comunitária é uma forma de intervenção social, manifestando-se como um importante método para responder de forma eficaz às necessidades e aos desafios emergentes, uma vez que, através do seu carácter transformador e regulador, potencia a mudança social e (re)estabelece oslaços sociais e o bem-estar social. Nos Bairros Sociais, um espaço na comunidade que enfrenta estigmatização devido a uma imagem veiculada a estes, os processos de desfiliação e exclusão social são acelerados, tornando-se um contexto em que se vislumbra a necessidade de uma intervenção holística e sistémica eficaz na resolução das problemáticas sociais subjacentes. Neste artigo, propõe-se a criação de uma Equipa Multidisciplinar de Mediação Comunitária, em contexto de bairro social. Para a discussão dos temas relativos à mediação social e comunitária em contexto de bairro social procedeu-se a uma revisão sistemática da literatura, englobando bibliografia especializada, nomeadamente capítulos de livros, artigos científicos e dissertações de mestrado. Para esta análise foram selecionados 9 capítulos de livros, 10 artigos científicos e 6 dissertações de mestrado, a partir dos motores de busca B-ON e RCAAP, com os descritores "Mediação Social e Comunitária" e "Bairros Sociais". De seguida, foram analisados os resumos com a intenção de verificar se evidenciavam uma correlação analítica como temas em estudo. Após este afunilamento de dados, foram criadas as seguintes dimensões de análise: (i) a mediação; (ii) a mediação social e comunitária e (iii) bairros sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; Mediação social e comunitária; Bairros sociais; Intervenção social

INTRODUÇÃO

Associada à regulação de litígios sem recurso a instâncias jurídicas, o exercício formal da mediação surge nos anos 70 nos Estados Unidos da América e na Europa, caracterizado como um “processo alternativo de resolução de conflitos decorrentes da insatisfação sentida pelas pessoas em relação à lentidão dos processos judiciais, aos custos e por vezes à falta de aplicação das despesas judiciais” (Almeida, 2002, p. 75).

De acordo com Bonafé-Schmitt (1999, citado por Almeida, 2016, p. 16), existem duas conceções de mediação: “uma ligada à cultura americana que a encara como um meio

alternativo de resolução de conflitos, e outra, mais universalista, europeia, herdeira da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789”.

Subscrever a mediação unicamente como um instrumento de resolução de conflitos, desvirtualiza todo o seu poder transformador e emancipatório e, tal como Torremorel (2008, p. 21) refere, a mediação é o “guarda-chuva sob qual se abrigam todas as práticas extrajudiciais” devido ao seu vasto campo de atuação. Corroborando esta afirmação, Bush e Folger (1996, p. 21, citado por Torremorel, 2008, p. 17) salientam que a mediação “tem um potencial específico de transformação das pessoas – que promove o crescimento moral – ao ajudá-las a lidarem com as circunstâncias difíceis e a ultrapassarem as diferenças humanas por meio do próprio conflito”. Assim, a mediação permite compreender e reconhecer outros pontos de vista que, conseqüentemente, potencializará uma cultura de pacificação e o exercício de uma cidadania participativa. Na atualidade, têm-se verificado situações de crise que, provocadas pela conflitualidade através de uma elevada divergência de interesses, têm repercussões nas relações entre cidadãos/ãs, pelo que, face a esta conjuntura, têm surgido “manifestações de indignação e movimentos sociais, numa dinâmica que contrapõe o direito ao direito, e a política de emergência que propaga nas sociedades onde a precariedade, a vulnerabilidade e o risco, mas igualmente a conflitualidade crescem de forma assombrosa” (Almeida, Albuquerque & Santos, 2012, pp. 2-3).

Perante esta realidade, responder eficazmente a estas situações de conflitualidade que garantam o acesso ao sistema de oportunidades bem como um sentimento de segurança, tem sido um desafio, evidenciando a necessidade de criar soluções inovadoras que potenciem a mudança social e a justiça social.

As novas e velhas questões sociais revelam-se um desafio para a mediação, pelo que se torna urgente criar pontes entre o conceito de mediação e de intervenção social, que potenciem, por um lado, a capacitação das comunidades para o reforço da coesão social e para uma cidadania mais participativa e, por outro, a resolução e prevenção de conflitos sociais. Para a concretização destes propósitos, a mediação social e comunitária torna-se uma estratégia privilegiada, em bairros sociais.

Entendidos como aldeias dentro da própria cidade, os bairros sociais funcionam como pequenas comunidades com vivências, características e tradições próprias (Crossick, 1993, citado por Inocêncio, 2018) que, fruto de estigmatização pela sua imagem

social pré-concebida, se configuram como um espaço onde são potenciados os processos de exclusão e desfiliação social (Santos, 2015). Assim, torna-se imperativa a resposta a estes processos de exclusão social, manifestando-se pertinente, para o presente artigo, a proposta de criação de uma Equipa Multidisciplinar de Mediação Comunitária.

MEDIAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA – CONCETUALIZAÇÃO

Na sociedade contemporânea, face ao aumento das problemáticas sociais assim como a diminuição do poder de coesão do Estado, constata-se uma agudização dos conflitos pessoais e institucionais. Neste sentido, a mediação comunitária manifesta-se como um importante método para responder de forma eficaz às necessidades e aos desafios emergentes, uma vez que, através do seu carácter transformador e regulador, potencia a mudança social e (re)estabelece os laços sociais e o bem-estar social. De acordo com esta perspetiva, a mediação social e comunitária configura-se num processo “contínuo estruturado em torno da procura e da construção de alternativas sociais, integra a resolução de conflito (interindividuais e societais) numa estratégia de desenvolvimento, fortalece os laços entre as redes de apoio (formais e informais) e tem por objetivo prevenir ou resolver um conflito, criar e renovar laços sociais, promover o *empowerment* individual e comunitário através da participação no seu próprio processo de desenvolvimento” (Almeida, 2012, p. 954).

Na visão de Bonafé-Schmitt (2012, citado por Gonçalves, 2019), a mediação assume-se como um processo de aprendizagem que se traduz em novas formas de sociabilidade e de socialização. Ou seja, “incorpora o processo de transformação institucional tendente a ação coletiva inter-institucional; o processo de reivindicação do direito social, individual e comunitário (...)” (Feiock, 2009; Gonçalves, 2011, 2016, 2018, citados por Gonçalves, 2019, p. 278).

A mediação social e comunitária aplica-se em diversas questões sociais, tais como a exclusão social, diversidade cultural e desfiliação social, e apresenta-se como uma estratégia fundamental para a mudança e coesão social, assim como para a criação de valor social, promovendo deste modo a transformação social (Torremorell, 2003, pp. 70-77, citado por Almeida, Albuquerque & Santos, 2013, p. 10).

Posto isto, Almeida et al. (2014, p. 164, citado por Almeida, 2016, pp. 22-23) afirmam que no contexto social e comunitário, a mediação contempla três perfis: a Mediação como forma de resolução alternativa de conflitos, que é uma “espécie de negociação assistida, aplicada em pequenos conflitos interpessoais, designadamente no âmbito da mediação familiar e gestão de casos em situações de vulnerabilidade social”, pretendendo-se, desta forma, estabelecer acordos com a finalidade de prevenir ou cessar um conflito; o Modo de Regulação Social cujo objetivo é o reforço da coesão social, “não circunscrevendo a ação à procura de uma solução para o conflito ou da sua prevenção, mas também centrando esforços no (r)estabelecimento de laços sociais, em situações de vulnerabilidade e exclusão social”; e, por fim, o Modelo de Intervenção Social Integrada, cuja preocupação é a transformação social e a promoção da mudança social. Neste perfil, para além da prevenção da escalabilidade do conflito e do restabelecimento de laços sociais, tem como finalidade a transformação social através da participação ativa de todas as pessoas envolvidas e do *empowerment* individual e comunitário. Assim, “esta lógica de transformação que atravessa a mediação enquanto Modelo de Intervenção Social Integrada nega o modelo de défice e aposta na co-construção de alternativas sociais e estruturas de oportunidade, através da articulação de esforços entre *stakeholders*, cidadãos e elites políticas” (Almeida et al., 2014, p. 164, citado por Almeida, 2016, pp. 22-23).

A mediação social e comunitária distingue-se das práticas convencionais de tratamento dos conflitos dado que o contexto da sua aplicabilidade é a comunidade e tem como sustentação operativa a pluralidade de valores (Spengler, 2011, p. 175, citado por Alves & Gofas, 2018, p. 3021). Constitui-se como um instrumento de intervenção social e comunitário que tem como propósito o (re)estabelecimento da “paz social, de laços e a edificação de uma cidadania sustentada em valores de interlocução, aceitação da diferença e coesão social” (Oliveira, 2020, p. 12), possibilitando diagnosticar necessidades de âmbito pessoal e comunitário, “com o intuito de alcançarem um equilíbrio e uma configuração de agradável convivência interpessoal, intercomunitária e interinstitucional, promovendo o bom desenvolvimento da sociedade e das relações sociais” (Oliveira, 2020, p. 12).

Segundo Almeida (2013, p. 55), “mediar não é para quem quer, mas para quem possui conhecimentos na área e tem sensibilidade social que lhe permita gerir os

conhecimentos como recursos adequados à proximidade dos contextos interventivos”. Portanto, mediar é muito mais do que intermediar, e, tendo como sustentação Almeida, Albuquerque e Santos (2012),

o mediador ou os mediadores, no domínio dos conflitos com implicações sociais, assumem-se como sujeitos que em domínios diversos (por exemplo habitação, prestação de cuidados, relações comunitárias) se complementam na ação, desmontando a dimensão tripartida do processo, redutora da conceção de terceira pessoa associada ao conceito de negociação assistida (...). O mediador é um criador de oportunidades de interação entre indivíduos, entre indivíduos e organizações, entre organizações e entre os indivíduos, as organizações e a comunidade. (citado por Almeida, 2016, p. 18)

O BAIRRO SOCIAL E O PAPEL DA MEDIAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA

De acordo com Rodrigues e Figueira (2003), apesar das situações de pobreza e exclusão social estarem presentes em todo o tecido urbano, existem contextos territoriais onde se verificam graus de maior severidade de pobreza e exclusão. Os bairros sociais, com o propósito de solucionar problemas derivados de más condições de habitabilidade (Cardoso & Perista, 1994), encerram em si um problema social, na medida em que a

precariedade dos cidadãos foi resolvida através de medidas e estratégias políticas e sociais, também elas precárias constituindo-se como ações de carácter distributivo e normalizador, não tendo em conta as orientações culturais e as representações simbólicas das pessoas, famílias e grupos afetados, assim como a compreensão das dinâmicas sociais, económicas, políticas e culturais. (Capucha, 2005, citado por Santos, 2015, p. 4)

Por outras palavras, a construção dos bairros sociais caracterizou-se por uma certa “megalomania arquitetónica” devido à necessidade de extinguir os bairros de barracas, sobretudo nas grandes cidades, levando a que as habitações possuam elevadas fragilidades de ordenamento do território e de características arquitetónicas deficitárias ou inestéticas, colocando nestes espaços uma “condição de segregação

relativamente ao centro urbano e às próprias atividades da cidade” (Augusto, 2000, p. 3). Esta segregação a que os bairros sociais estão sujeitos conduz a um fenómeno da “especialização da pobreza” na medida em que concentra em espaços específicos da cidade setores economicamente mais desfavorecidos, nomeadamente jovens, agregados isolados, imigrantes, famílias numerosas e monoparentais (Augusto, 2000; Clavel, 2002), sem ou com escasso poder para escolher o local de residência (Carreiras, 2018).

Nesta linha de pensamento, Santos (2015, pp. 4-5) afirma que neste espaço social se concentra uma densa franja populacional “altamente homogénea quer em termos culturais, étnicos, quer em termos do capital de exclusão social a ela associados, construindo-se verdadeiros ‘ghettos’ de exclusão associados a comportamentos marginais e a uma população estigmatizada pelo território onde se inscreve”.

Assim sendo, na opinião da autora, os bairros sociais

configuram-se, neste contexto, como um campo complexo de intervenção social onde se multiplicam ações reparadoras de “danos colaterais”, fragmentadas quer em termos da população alvo (menores, etnias, desempregados, delinquentes, entre outros), quer em termos de objeto de intervenção (recuperação habitacional, escolarização, formação profissional, reabilitação, entre outros). Em ambas as abordagens, o território, como que dotado de uma identidade e personalidade própria, mantém os seus esquemas funcionais e cresce em termos de representações pejorativas sentidas não só pela população exterior ao bairro social, mas sobretudo, pelos seus habitantes que cedem às expectativas simbólicas dessas mesmas representações, comportando-se de forma a confirmá-las. (Santos, 2015, p. 2)

Viver num bairro social cria uma identidade estigmatizada e os/as cidadãos/ãs “sentem com intensidade este estigma social, não porque assumam em si individualmente um estatuto desviante, mas porque interiorizam essa imagem pública socialmente desvalorizada” (Guerra, 1994, p. 11). O bairro constitui-se, assim, como um contexto espacial que proporciona de forma vincada a inferiorização social e cultural, afetando toda a população, pese embora de forma diversa consoante os diferentes atores (Gonçalves, 1994). Tal como refere o autor:

a identidade cultural do bairro alberga um cruzamento de dinâmicas internas e externas resultantes, por um lado, das redes de relações sociais conflituais, do fraco sentimento de pertença (...) e, por outro lado, da forte imagem negativa que lhe é devolvida do exterior. (Gonçalves, 1994, p. 147)

Para colmatar os desafios supramencionados, Santos destaca duas formas de intervenção coexistentes neste contexto social, sendo que a primeira refere-se às “ações individualizadas junto das famílias e/ou indivíduos numa tentativa de ajustamento social às normas e reivindicações das políticas públicas vigentes (...)” e a segunda, à desterritorialização, em que existe uma tentativa de “quebrar as amarras comunitárias através da rutura espacial, mudando a família e/ou o sujeito de um local para o outro (...)” (Jovchelovitch, 2007, p. 74, citado por Santos, 2015, p. 11). Tais ações não promovem a resolução das problemáticas emergentes no contexto de bairro social, uma vez que a intervenção está focalizada no ajustamento social do indivíduo/famílias ao invés de proporcionar uma intervenção social sistémica e holística. A mesma autora defende que, para efetivar a mudança social, a intervenção social deverá incidir na comunidade de forma holística, contrariando a perspetiva focalizada no indivíduo como um ser isolado do contexto social subjacente (Santos, 2015).

Posto isto, aquando da construção de alternativas sociais, é crucial ter em consideração a dimensão social e coletiva da ação assim como os atores sociais. Nesta ótica, a mediação social e comunitária, dado o seu carácter interventivo assente numa perspetiva holística, apresenta-se como uma prática de intervenção social potenciadora do (r)estabelecimento dos laços sociais, promotora da integração e regulação social, cuja finalidade é a transformação social, através de uma atitude participativa e do *empowerment* comunitário e individual.

Tendo em consideração que o bairro social, segundo Santos (2015, p. 9), se apresenta como “um mundo social, vivo, rico, multicultural e portador de redes de sociabilidade e de sentimentos de pertença (...)”, este constitui-se como um espaço privilegiado para alcançar a mudança social, por isso, a mediação social e comunitária mostra-se como uma oportunidade para contribuir para a aceitação da diferença e coesão social (Fernandes, 2013, p. 27).

Posto isto, de acordo com Chai et al. (2014, p. 107, citado por Costa, 2017, p. 8), a mediação social e comunitária “efetiva a dignidade da pessoa humana e o acesso à justiça ao promover às comunidades a mediação como instrumento igualitário e solidário como forma de auxílio aos que dela necessitam”, favorecendo a paz social e o fortalecimento de valores morais, numa sociedade que se pauta pelos Direitos Humanos.

Equipa Multidisciplinar de Mediação na Comunidade – uma resposta de mediação-intervenção com a comunidade do Bairro social

Numa sociedade cada vez mais individualista, segregadora e conflituosa, são vivenciados processos de exclusão social e estigmatização. No caso dos bairros sociais, torna-se claro que, fruto de representações sociais com conotações negativas, são intensificados os processos de desfiliação e exclusão social, o que, segundo Queiroz e Gros (2002, p. 125, citado por Santos, 2015, p. 7), “restringem as oportunidades de acesso a recursos fundamentais, para participar em modos de vida compatíveis com os padrões dominantes nas modernas sociedades”.

Portanto, os bairros sociais transformam os cidadãos em objeto de diversas formas de exclusão, particularmente, na socialização para o desvio, ou seja, “habitar nestes bairros é arriscar a imagem de ser marginal, delinquente, indesejável” (Guerra, 1994, p. 11), ocorrendo, junto das populações urbanas, uma associação direta entre habitar o “bairro social e desvio, criminalidade ou delinquência” (Augusto, 2000, p. 17). Perante uma sociedade segregadora, em que os indivíduos, grupos e organizações evidenciam dificuldades em conviver/relacionar, “(...) a mediação surge, por um lado, como consequência da desagregação do laço social e, por outro, como uma resposta adaptada para a reconstrução de uma nova forma de coesão social (...)” (Lemaire & Poitras, 2004, p. 18, citado por Oliveira 2020, pp. 51-52). Assim, torna-se fundamental as práticas da mediação social e comunitária em contexto de bairro social, uma vez que, através das suas ações restauradoras dos vínculos sociais e de respostas inovadoras assentes em mecanismos de reconstrução do tecido social, promovem a integração e inclusão social.

Pode-se afirmar que a mediação é uma importante estratégia para quebrar com o isolamento e a exclusão social através da capacitação dos cidadãos e dos sistemas sociais. Tal como reforça Costa (2017, p. 5), a mediação deve “focar-se na sua capacidade de empoderamento e cooperação social, através também da educação para os direitos e da dinamização de redes sociais, de forma que a comunidade participe no desenho do seu futuro e das suas relações sociais”.

Assim sendo, a mediação social e comunitária assume-se como um “instrumento de intervenção impulsionador do restabelecimento dos laços sociais, incluindo formas alternativas de gestão das relações sociais, sendo um processo comunicacional de mudança do social” (Oliveira, 2005, citado por Oliveira, 2020, p. 53). Contribuindo, por conseguinte, para a “melhoria das condições de vida da população, na perspetiva do acesso à Justiça, na conscientização de direitos, enfim, no exercício da cidadania” (Sales, 2007, p. 37, citado por Fernandes, 2013, p. 31).

Deste modo, a mediação social e comunitária torna-se fundamental na construção de ligações entre os diferentes agentes sociais,

impulsionando mudanças internas (nas pessoas) e externas (nas organizações, nas políticas e nas ações dos *stakeholders*), edificando uma teia de recursos (materiais e simbólicos) capaz de integrar profissionais, utentes, voluntários, organizações, decisores políticos, cuja articulação constitui uma mais-valia no processo de desenvolvimento social. (Almeida, Albuquerque & Santos, 2012, p. 6)

Face ao exposto, é de toda a pertinência desenvolver respostas inovadoras que vão ao encontro da resolução dos problemas sociais através de um modelo de intervenção que rompa com as tradicionais formas de intervenção social. Neste sentido, propõe-se a implementação de novas práticas de intervenção que fomentem, na sua génese, as perspetivas holísticas e sistémicas que integrem o contexto e os atores envolvidos “(...) tendo em consideração as forças e as oportunidades existentes, ou a promover, a nível individual e social” (Almeida, Albuquerque & Santos, 2012, p. 5).

No contexto português, apesar dos esforços em estudar o tema da mediação comunitária, e das várias propostas de projeto para o desenvolvimento neste âmbito, não se constatou, até então, a implementação dos mesmos (Oliveira, 2020). Posto isto,

considera-se relevante a criação de uma Equipa Multidisciplinar de Mediação na Comunidade, centralizada nos bairros sociais que, no âmbito da sua intervenção, reconheça a mediação social e comunitária como um instrumento de intervenção social, valorizando a participação e capacitação social, bem como o *empowerment* das comunidades nos mais distintos processos de decisão.

A comunicação é um meio fundamental para o (re)estabelecimento das relações e interações sociais, para o respeito pela diferença e para o desenvolvimento de competências sociais; desta forma, a mediação configura-se como um processo que visa facilitar as relações entre os cidadãos, as organizações e a comunidade. Neste sentido, é do entendimento que, para a constituição da presente equipa, os profissionais possuam competências técnicas e comunicacionais que permitam construir pontes de comunicação e interação, aproximando e resolvendo as problemáticas sociais inerentes à condição do ser humano.

Tal como sustenta Almeida (2013), destacam-se como competências profissionais do mediador a comunicação, o estudo, a análise, a argumentação, a negociação, o trabalho em equipa, a intervenção em rede, a planificação e a avaliação social. Assim, propõe-se para a equipa um Assistente Social, que se apresenta como um agente privilegiado para o estabelecimento de pontes entre indivíduos e organizações, sendo um mobilizador de direitos humanos e defensor da justiça social, apresentando como “alicerces o valor único do ser humano, direito à autodeterminação, emancipação e expansão das capacidades do indivíduo, não descurando as suas obrigações e o direito à justiça e à equidade social (...)” (Oliveira, 2020, p. 56). De aditar que, tanto o Serviço Social como a Mediação Social, têm “(...) como objetivo primordial, promover a mudança social das situações apresentadas” (Branco, 2008, citado por Oliveira, 2020, p. 56).

Para além do Assistente Social, sugere-se a integração de um Advogado que a partir dos seus conhecimentos na área do Direito, possibilitará um serviço especializado de apoio jurídico à comunidade. Assim, pretende-se que forneça à comunidade informação e conhecimento privilegiado e indispensável ao exercício de uma cidadania plena, desbloqueando os canais de acesso a uma literacia e cultura cívica, fomentando na comunidade uma democracia mais participativa.

Para intervir na comunidade, é primordial deter conhecimentos sobre as necessidades e oportunidades, assim como sobre “estilos de vida e da diversidade cultural, social e económica da população habitante e instituições”, visto que a mediação tem como premissa a “(re)aprendizagem de formas de gestão da diversidade e de proximidade relacional de forma a facilitar a procura de consensos entre interesses, estimulando a interação social” (Fernandes, 2013, p. 40). Sendo assim, torna-se fundamental a inclusão de um terceiro elemento, o Mediador Comunitário, detentor de conhecimento aprofundado da realidade social e da comunidade, sendo um verdadeiro elo de ligação entre a equipa e a comunidade do bairro social. Adita-se que, o mediador comunitário, é uma figura que mantém uma relação de confiança com a comunidade e com as restantes partes envolvidas, em virtude de se aproximar das vivências do quotidiano e das características específicas da comunidade (Albuquerque, 2015, citado por Lima, 2017).

De referir que, no que consta à formação da Equipa, os profissionais serão cedidos pelas entidades parceiras da Rede Social, que alicerçada nos princípios da colaboração e solidariedade, tem como sustentação “o estímulo às parcerias, onde se constitui redes de apoio social integrado entre os diferentes agentes locais e se perspetiva uma maior eficácia adjacente às ações das entidades públicas e privadas que atuam no mesmo território” (Núcleo da Rede Social do Instituto para o Desenvolvimento Social, 2001, citado por Capitão, 2014, p. 11). Assim, as entidades parceiras da Rede Social congregam esforços no sentido de dar resposta às problemáticas e necessidades do território, promovendo a erradicação ou atenuação da pobreza e da exclusão social, tendo em vista o desenvolvimento social.

Com efeito, a criação da Equipa Multidisciplinar de Mediação na Comunidade, utilizará a mediação social e comunitária como instrumento de intervenção e inovação social, que pretende

(...) potenciar, na comunidade, a criação de laços e de uma rede sólida e coesa entre indivíduos e instituições, pois protagoniza um projeto de mudança por via da construção de canais de diálogo e de capacitação para a participação nas esferas sociais, políticas e económicas de populações que tendencialmente delasse mantêm afastadas. (Oliveira, 2005, p. 26, citado por Fernandes, 2013, p. 67)

CONCLUSÃO

A comunidade caracteriza-se como um contexto rico pela sua diversidade cultural e social, e é aqui que são estabelecidas as redes de sociabilidade e as interações. Estas interações permitem a proximidade e a socialização entre os cidadãos que, por vezes, fruto de diversos motivos, são passíveis de gerar conflitualidade. O conflito, percebido de forma depreciativa, uma vez que gera um mal-estar a quem o vivencia, permite, porém, o desenvolvimento de mecanismos de comunicação e atuação face à situação de conflito. Perante possíveis situações de conflitualidade, a mediação social e comunitária, na sua génese, prevê a resolução e prevenção das mesmas, mas também se constitui como uma resposta integradora, uma vez que (re)estabelece os laços sociais, de forma a tornar as comunidades mais coesas social e territorialmente e tem como preocupação a transformação social e a promoção da mudança social através da participação ativa de todas as pessoas envolvidas e do *empowerment* individual e comunitário.

Nos Bairros Sociais, face à estigmatização e exclusão social pela imagem veiculada a estes, os processos de desfiliação e exclusão social são acelerados, tornando-se um contexto em que se vislumbra a necessidade de uma intervenção holística e sistémica eficaz na resolução das problemáticas sociais subjacentes (Santos, 2015). Neste sentido, a mediação social e comunitária surge como uma resposta adequada à reedificação de uma nova forma de coesão social (Lemaire & Poitras, 2004, p. 18, citado por Oliveira, 2020). De aditar que, através das “competências de comunicação, de escuta, de sensibilidade e de aceitação” (Lima, 2017, p. 27), a mediação social e comunitária também se centra na capacitação dos indivíduos e comunidade de forma a promover a transformação e mudança social através do exercício da cidadania (Fernandes, 2013).

Assim sendo, para promover e reconhecer a mediação social e comunitária como um instrumento de intervenção social, é de toda a pertinência a criação de uma Equipa Multidisciplinar de Mediação na Comunidade, que se centralize nos bairros sociais e que, no âmbito da sua intervenção, valorize a participação e capacitação social, bem como o *empowerment* das comunidades nos mais distintos processos de decisão. A Equipa Multidisciplinar de Mediação Comunitária vislumbra-se como uma nova e

inovadora resposta face às problemáticas sociais, contribuindo para uma intervenção que contempla uma resposta local mais adequada e oportuna, que acredita que os sujeitos são os principais agentes para a mudança e transformação social, através da sua participação social e cívica e da co-construção de alternativas que contribuam para a coesão social, com recurso ao *empowerment* e à comunicação.

Posto isto, e tendo por sustentação a revisão da literatura, é importante investigar a possibilidade de implementação destas equipas na comunidade, nomeadamente nos bairros sociais, de forma a validar a sua eficácia e eficiência através de, por exemplo, projetos-piloto. Com a sua implementação poder-se-á avaliar o impacto social que as mesmas poderão ter nestas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, H. N. (2002). Mediação: um conceito e uma prática identitária do Serviço Social, in Henriques, B. A. e Farinha, M. A. (Org.), *Serviço Social: Unidade na Diversidade* (pp. 75-93). APSS.
- Almeida, H. N. (2008). Conceptualização da Mediação em Trabalho de Rede, *Revista Investigação e Debate em Serviço Social*, 17, AIDSS.
- Almeida, H. N. (2009). Um Panorama das Mediações nas Sociedades. Na Senda da Construção de Sentido da Mediação em Contexto Educativo, in Veiga, S. et al. (Orgs.). *Tutoria e Mediação em Educação*, EDUCA.
- Almeida, H. N. (2013). Gestão de caso e mediação social: abordagens, processos e competências cruzadas na agenda do conhecimento em Serviço Social, in Santos, C. C., Albuquerque, C. P. e Almeida, H. N. (2012) (Org.), *Serviço Social: Mutações e Desafios* (pp. 15-63). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, H. N. (2016). Sustentabilidade da mediação social. Debates e desafios atuais. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 13-33). CECS.
- Almeida, H. N., Albuquerque, C. e Santos, C. C. (2012). *Dinâmicas processuais e estratégicas da mediação em contextos de conflito e de mudança social*, Comunicação apresentada na VIII Conferencia Internacional Foro.
- Almeida, H. N., Albuquerque, C., & Santos, C. C. (Orgs.) (2014). *Social and community mediation in Europe: Experiences and models*. FPCE-UC/OCIS.
- Almeida, H., Albuquerque, C., & Santos, C. (2013). Cultura de Paz e Mediação Social. Fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e participativa, *Revista Mediaciones Sociales*, 12.
- Alves, F. & Gofas, F. (2018). O conflito e a sociedade: o resgate da autonomia de sua resolução por intermédio da mediação comunitária em contraponto à judicialização das relações sociais, *Revista de Direito da Cidade*, 10(4), pp. 3012-3028.
- Augusto, N. M. (2000). Habitação Social – da intenção de inserção à ampliação da exclusão. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.). *Atas da IV Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-18). Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462df3cd04e3f_1.pdf
- Capitão, C. (2014). *O programa Rede Social: das representações às práticas*. [Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/28052>

- Cardoso, A., & Perista, H. (1994). A cidade esquecida – pobreza em bairros degradados de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (15), pp. 99-111. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1020/1/7.pdf>
- Carreiras, M. (2018). Integração socioespacial dos bairros de habitação social na área metropolitana de Lisboa: evidências de micro segregação. *Finisterra*, 107, pp. 67-85. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/fin/n107/n107a04.pdf>
- Clavel, G. (2002). *A Sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto Editora.
- Costa, C. (2017). *A Mediação Comunitária como Mecanismo de Inclusão de Refugiados*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14809>
- Fernandes, A. R. (2013). Centro de Mediação Comunitária: uma resposta social inovadora e participativa. [Projeto de Intervenção Social, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25482>
- Gonçalves, F. (2019). *Social work and community mediation: contribution to international comparative research*, apresentada na International Conference of Sociology and Social Work. Coimbra.
- Gonçalves, H. (1994). Processos de (re)construção de identidades culturais num bairro de habitação social. *Sociologia – Problemas e práticas*, 16(501), pp. 139-148. Acedido em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/926/1/8.pdf>
- Guerra, I. (1994). As pessoas não são coisas que se ponham em gavetas. In A. F. Ferreira, I. Guerra, M. J., Freitas (Coord.). *Sociedade e Território* (pp. 11-16). Ed. Afrontamento.
- Inocêncio, L. (2018). *Intervenção cultural no Bairro da Zona J*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/18360>
- Lima, M. (2017). A Mediação como resposta inovadora a desafios e emergentes no Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social. [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59618>
- Mundial de Mediación Tiempo de mediación, liderazgo y acción para el cambio, outubro, Valência.
- Oliveira, A. (2020). *Gabinete de mediação social e comunitária: uma resposta social transformadora e participativa* [Dissertação de mestrado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/21020>
- Rodrigues, F. & Figueira, M. M. (2003). Acção Social: Percurso e relação com os fenómenos e intervenções no campo dos problemas sociais. In F. Rodrigues (Coord.) *Acção Social na Área da Exclusão Social* (pp. 9-28). Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, C. C. (2015). Habitação Social, Vulnerabilidade Social e Serviço Social: um ensaio sobre o fracasso da mudança social nos bairros sociais. *Revista Libertas*, 151(1), pp. 1-18.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.

AS DIFICULDADES QUE OS ENFERMEIROS ENFRENTAM ENQUANTO ORIENTADORES DE ESTUDANTES NO CONTEXTO LABORAL NUMA COMUNIDADE PRÁTICA

Paula Manuela Dias de Oliveira¹

¹ *Doutoranda da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal*

RESUMO

A elaboração desta comunicação surge no âmbito, da conferência Pedagogia Social e Mediação Intercultural: Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa, onde foi elaborado uma revisão da literatura sobre as práticas pedagógicas, viradas para a área da Saúde, nomeadamente para os estudantes de enfermagem em contexto laboral (uma comunidade prática).

Como Educador Pedagógico é do meu interesse profissional esta temática uma vez, que deparo me com as dificuldades que há nos ensinos clínicos com os alunos de enfermagem, com os supervisores clínicos e docentes da escola.

Assim, a presente comunicação visa apresentar os elementos teóricos que fundamentam a supervisão do ensino clínico de estudantes de enfermagem em contexto laboral, num dos hospitais de Lisboa. Assim, definiu-se como problema: Quais as dificuldades e desafios que os supervisores encontram no contexto laboral atual na orientação de alunos de enfermagem?

A revisão bibliográfica permitiu definir como corpo teórico deste estudo os seguintes subtítulos: 1) Supervisão Clínica; 2) Formação dos estudantes; 3) Processo Avaliativo; e 4) As dificuldades que os supervisores apresentam em orientar os estudantes de enfermagem no ensino clínico.

A metodologia seguida foi a pesquisa bibliográfica com base das palavras-chaves, onde o critério de inclusão utilizado foi o ano de publicação, sendo selecionados apenas os artigos publicados nos últimos 5 anos. O critério de exclusão, por sua vez, foi a ausência das palavras-chave no título e no resumo.

PALAVRAS-CHAVE

Dificuldades na Supervisão em ensino clínico; Formação de estudantes de Enfermagem e Processo Avaliativo

INTRODUÇÃO

Sou Enfermeira e com a minha experiência profissional, deteto a decadência da formação dos estudantes de enfermagem na supervisão clínica nos estágios clínicos.

Existem vários fatores que contribuíram para esta degradação. O avanço da ciência e da tecnologia, o surgimento de doenças crónicas, o aumento da esperança média de vida como consequência, o surgimento do SARS-COV 2, apareceu dificuldades acrescidas por parte dos profissionais de saúde na supervisão clínica na formação dos seus pares.

Com o conhecimento das dificuldades, poderemos apresentar algumas estratégias e soluções para que os estudantes apresentem um processo de aprendizagem eficaz. O

estudante “aprende no seio de uma equipa e em contato direto com a pessoa doente e/ou numa comunidade a planear, executar e avaliar os cuidados de enfermagem globais com base nos conhecimentos teóricos” (Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, 2005, cit. por Melo et al., 2017, p. 56).

Como questão de investigação desta comunicação: Dificuldades e desafios que os supervisores encontram no contexto laboral atual na orientação de alunos de Enfermagem?

Este estudo é uma breve pesquisa bibliográfica com base nas palavras-chaves descritas anteriormente, com os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Critérios de Inclusão: artigos publicados de preferência nos últimos 5 anos;
- Critérios de Exclusão: ausência das palavras-chave no título e no resumo.

O enquadramento teórico deste estudo são: 1) Supervisão clínica, 2) Formação dos estudantes de Enfermagem, 3) O processo Avaliativo e por último, 4) As dificuldades que os supervisores apresentam em orientar os estudantes de Enfermagem no Ensino Clínico.

1.1. Supervisão Clínica

A Ordem dos Enfermeiros explica o conceito de Supervisão Clínica (SC) como “um processo formal de acompanhamento da prática profissional, que visa promover a tomada de decisão autónoma, valorizando a proteção da pessoa e a segurança dos cuidados, através de processos de reflexão e análise da prática clínica” (Ordem dos Enfermeiros, 2010, cit. por Oliveira, 2019, p. 17).

A SC não poderá ser indispensável no curso da Licenciatura de Enfermagem pois o “enfermeiro possibilita que desenvolva uma compreensão mais profunda do que é intrínseca e desenvolver conhecimento a partir das oportunidades de aprendizagem proporcionadas nos mais diversos contextos clínicos” (OE, 2017, p. 2).

1.2. Formação dos Estudantes

A formação de enfermeiros é estudada nos últimos anos pela complexidade em que se encontra. O ensino clínico é limitado e mais difícil o acesso por parte dos estudantes, estando sujeitos apenas algumas vagas disponíveis e que muitas vezes não vão ao

encontro dos gostos dos alunos. Existe também uma desmotivação por parte dos profissionais de saúde em participar na formação destes pois não são remunerados, assim:

As escolas de enfermagem reconhecem a complexidade inerente à formação de estudantes, espelho do mandato social exigente e área de intervenção profissional abrangente da enfermagem, testemunhando-se um esforço contínuo em aproximar os contextos teórico-práticos, em âmbito escolar, à realidade clínica, muitas vezes fomentado pelo uso de simuladores em ambiente controlado. (Baptista, Martins, Pereira & Mazzo, 2014, citado por Melo, R. et al., 2017, p. 56)

É no Ensino clínico que os estudantes de Enfermagem são confrontados com situações reais do exercício profissional, e em contexto, aprofundam e mobilizam “conhecimentos, habilidades e capacidades, constroem saberes da Enfermagem, essencialmente, os saberes da prática” (OE, 2018, p. 3).

A formação em ensino clínico, envolve a criação de parcerias e protocolos com as Instituições de Saúde, em diferentes áreas de intervenção/decisão e de responsabilidade em Enfermagem, “tornando imprescindível a criação de um contexto favorável ao desenvolvimento das competências salvaguardando a qualidade e a segurança dos cuidados de enfermagem” (OE, 2018, p. 3).

Numa comunidade prática tem de se ter em conta, três conceitos (domínio, comunidade e prática). O domínio é as teorias de Enfermagem que os estudantes aprendem em contexto de escola; a comunidade são os alunos de enfermagem e por último, a prática é os ensinamentos clínicos por onde passam ao longo do curso.

1.3. Processo avaliativo

O desenvolvimento de aprendizagem do aluno deve ser acompanhado não só pelos professores da escola (docência) e pelos profissionais de saúde que os acompanham nos campos de estágio. É fundamental esta ligação pelo fato que esta troca de saberes, teorias fazem repensar nas suas práticas. Nessa perspectiva, os profissionais devem ter em conta o seu papel, como sujeitos integrantes do processo educativo (Franco & Milão,

2020, p. 4) e que é essencial construir com o aluno a “ponte” entre a teoria com a prática para a melhoria dos cuidados de saúde;

Há vários modelos de avaliação, mas tem de se escolher com base no aluno, o campo de estágio e os objetivos, o supervisor e as teorias em prática. Para compreender melhor os modelos de avaliação deveremos ter em conta a sua definição. Respetivamente à avaliação

predominam várias formas e estratégias que têm sempre subjacente os princípios pedagógicos e científicos definidos pela escola, ou seja, avaliação é entendida como contínua, dinâmica e sistemática, que permite apreciar e quantificar os progressos da aprendizagem e a aquisição de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para o desempenho profissional futuro). (Barroso, 2009, cit. por Fernandes et al., 2012, p. 30)

Todos os modelos trazem benefícios para a prática, contudo cabe a cada instituição, a cada supervisor aplicar o modelo ou modelos que melhor se adaptam aos seus interesses e ao estudante em si, pois como referem Garrido, Simões e Pires (2008, p. 27, cit. por Borges, 2013, p. 37), “(...) nenhum modelo é melhor que outro, o contexto organizacional e profissional é que determinará se a seleção do modelo a utilizar”.

1.4. As dificuldades que os supervisores apresentam em orientar os estudantes de enfermagem no ensino clínico

Na atualidade, deparo-me com um distanciamento entre a escola e os ensinamentos clínicos, que poderá contribuir para o agravamento do ensino destes alunos. Assim, pode-se afirmar que um “desfasamento entre a formação e o exercício só poderão ser resolvidos através de um diálogo entre pessoas, mas que deve ser complementado por um diálogo institucional através dos seus órgãos representativos” (Miller, 1985, cit. por Silva & Silva, 2016, p. 106).

Essa desarticulação na integração dos professores-enfermeiros envolvidos nos cenários de prática “resulta um afastamento e estagnação ou retrocessos na integração ensino-serviço e assim impactar o processo de ensino-aprendizagem (...) considerado menos importante perante o serviço” (Franco & Milão, 2020, p. 4).

Ferreira et al. (2018) adicionam ainda que os enfermeiros na maioria consideram que é seu dever contribuir para a formação dos estudantes, no entanto, essa prática sentem-se perdidos e sem orientações para o seu desempenho, manifestando necessidade de formação.

Para Gatti et al. (2019, cit. por Prados et al., 2021, p. 58), os maiores obstáculos dos supervisores são a falta de formação e que não é obrigatória (supervisão clínica); os recursos escassos e as condições de trabalho; e por fim, este papel que os supervisores têm não é remunerada.

As necessidades de aprofundar conhecimentos, as dificuldades na realização de procedimentos, a alta carga horária e, por fim, as dificuldades de convivência e comunicação decorrentes das relações com o enfermeiro supervisor, com a equipa de saúde, o professor e os usuários dos serviços são alguns exemplos de melhorias que segundo Ramos et al. (2020) acrescenta como resposta para melhorar o ensino clínico.

CONCLUSÃO

Neste estudo poderá concluir que “o diálogo entre o ensino e o serviço compõe um dos eixos solidificadores da proposta de integração ensino-serviço (...) em reflexão crítica, parceria e atuação bilateral de objetivos (...) são necessários profissionais em condições e capacitados para interferir na realidade” (Franco e Milão, 2020, p. 5).

Ainda podemos acrescentar que não existe apenas um método de ensino, há sim “um método de escolha, ativo, reflexivo e centralizado no cliente, para criar oportunidades e contrastar papéis e responsabilidades, conhecimentos e por fim, habilidades” (Toasi, 2017, p. 85, cit. Barr et al., 2016). É fundamental que a formação dos seus pares seja mais criteriosa e de caráter obrigatório para evitar discrepâncias nos cuidados de saúde. Assim, podemos afirmar que não há um método de eleição, mas sim, tem que se escolher o método mais adequado consoante o aluno, os objetivos de estágio e as normas institucionais. E “deve ser crítica e reflexiva, tendo o cuidado como eixo norteador, de modo a estimular que o acadêmico de enfermagem seja comprometido com a atuação criativa, reflexiva e humanizada” (Couto, 2018, p. 1313).

BIBLIOGRAFIA

- Borges, P. (2013). Implementação de um modelo de supervisão clínica em enfermagem – Perspetivas dos supervisores. Escola Superior de Enfermagem Do Porto. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9447>
- Couto, T., Santos, R., & Yarid, S. (2018). Educação em saúde na formação de discentes de enfermagem. *Saúde.Com*, 14(4). 1310-1316. <https://doi.org/10.22481/rsc.v14i4.4446>
- Fernandes, C., Santos, B., Torres, R., & Lobo, V. (2012). Refletindo sobre a Qualidade da Supervisão no Ensino Clínico de Enfermagem em Saúde Mental: Perspectiva dos Supervisores. *Portuguese Journal of Mental Health Nursing*, 7. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0076>
- Ferreira, R. (2015). A educação permanente na formação contínua dos profissionais de enfermagem. *Revista Sustinere*, 3(2). 128-142. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2015.18127>
- Franco, M., & Millão, L. (2020). Integração ensino-serviço na formação técnica de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 22. 1-7. <https://doi.org/10.5216/ree.v22.55299>
- Góis, F. (2019). Dificuldades e desafios do enfermeiro na prática pedagógica em um curso técnico de enfermagem – Tese de dissertação. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22022>
- Gonçalves, L., Pinto, A., Duavy, S., Faustino, R., Alencar, A., & Palácio, M. (2020). O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Recurso Educacional no Ensino de Enfermagem. *EaD Em Foco*, 10(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.939>
- Melo, R., Queirós, P., Tanaka, L., Costa, P., Bogalho, C., & Oliveira, P. (2017). Dificuldades dos estudantes do curso de licenciatura de enfermagem no ensino clínico: percepção das principais causas. *Revista de Enfermagem Referência*. 55-64 <https://doi.org/10.12707/RIV17059>
- Oliveira, K. S. de (2019). Inteligência emocional dos enfermeiros: contributos da supervisão clínica. In (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Enfermagem do Porto. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28831>
- Ordem dos Enfermeiros (2017). Orientação de estudantes dos cursos de Licenciatura em Enfermagem. Regulamento n.º 52/2017. https://www.ordemenfermeiros.pt/arquivo/documentos/Documents/CE_Parecer-52_2017_OrientacaoEstudantesCursosLicenciaturaEnfermag.pdf
- Ordem dos Enfermeiros. (2018). Supervisão de Estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem no âmbito de Ensino Clínico. Regulamento n.º 114/2018. https://www.ordemenfermeiros.pt/media/9439/parecer-n%C2%BA-114ce_supervis%C3%A3o-de-estudantes-do-curso-de-licenciatura-em-enfermagem.pdf
- Prados, R., Ramirez, R., Pereira, C., & Lamas, J. (2021). Desafios contemporâneos em educação profissional: formação docente, linguagem e práticas pedagógicas. *Devir Educação*. 53-70 <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.386>
- Ramos, T., Nietzsche, E., Cassenote, L., Salbego, C., Almeida, P., & Cogo, S. B. (2020). Potencialidades e fragilidades do estágio curricular supervisionado: concepção de discentes e egressos. *Revista Baiana de Enfermagem* 33. <https://doi.org/10.18471/rbe.v33.33076>
- Silva, D. & Silva, E. (2016). Ensino clínico na formação em enfermagem. In *Millenium* (Issue 30). 103-116. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/445/1/Ensino%20cl%C3%ADnico.pdf>
- Toasi, R. organizadora (2017). Interprofissionalidade na formação em saúde: onde estamos? *Série Vivências em educação na saúde*. (6). 7-101. <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/vol-06-interprofissionalidade-e-formacao-na-saude-pdf>

Parte IV

Comunicações Livres: *Teoria e Prática em Contextos Familiares*

O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NUM PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM CONTEXTO ESCOLAR

Ana Salomé de Jesus¹, Ricardo Pocinho², Cristóvão Margarido³, Eva Torrecilla Sanchez⁴

¹ *Universidad de Salamanca*

² *CICS.NOVA.IPLeiria – ESECS.IPLeiria*

³ *CICS.NOVA.IPLeiria – ESECS.IPLeiria*

⁴ *Universidad de Salamanca*

RESUMO

Sendo o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamental para a adaptação das crianças às exigências da sociedade (Greenberg et al., 2003), é de extrema importância que o mesmo seja providenciado desde tenra idade. Desta forma, a família e a escola apresentam-se como contextos fundamentais para o desenvolvimento humano, podendo contribuir para a promoção de competências socioemocionais e para a redução de problemas de comportamento (Barbosa et al., 2011; Campbell, Pungello & Miller-Johnson, 2002; O'Connor & McCartney, 2006; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Esta contribuição poderá ser ainda mais eficaz, se ambos os contextos trabalharem em conjunto nesse sentido.

O presente artigo pretende dar a conhecer o envolvimento dos pais no programa de promoção de competências socioemocionais através da prática de *Mindfulness*: “Sentir@Ser”. Este programa incluiu a dinamização de atividades de acordo com os cinco domínios da aprendizagem socioemocional (SEL), tendo sempre por base práticas de *Mindfulness*.

O programa *Sentir@Ser* foi implementado com quatro turmas de primeiro ciclo, uma de cada ano de escolaridade, de um agrupamento de escolas de uma vila do Alto Alentejo.

Tendo-se considerado essencial o envolvimento ativo dos pais ou outros familiares próximos neste projeto, foram propostos “DPCs” (Desafios para Casa): sugestões de atividades para realizar em família, sempre relacionadas com o domínio de aprendizagem socioemocional trabalhado nas sessões anteriores. Pretendia-se, assim, potenciar o envolvimento parental/familiar nas atividades escolares dos filhos e, simultaneamente, dotar os pais de ferramentas para promoverem eles próprios estas competências nos seus filhos.

Verificou-se que grande parte dos pais não se envolveu na realização das atividades propostas, não demonstrando grande interesse em fazê-lo. Verificou-se, também, que os pais que participavam eram os mesmos em todas as atividades e, concomitantemente, aqueles que, de acordo com as docentes titulares de turma, mais frequentemente se envolviam nas aprendizagens dos filhos.

PALAVRAS-CHAVE

Envolvimento familiar; Escola; Competências socioemocionais; *Mindfulness*

INTRODUÇÃO

A promoção de competências socioemocionais através de práticas de *Mindfulness*

O desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental para a adaptação das crianças às exigências da sociedade, de forma a responderem às necessidades complexas do próprio crescimento e desenvolvimento (Greenberg et al., 2003). A competência emocional desempenha mesmo um papel fundamental entre as competências, uma vez que as formas mais precoces de aprendizagem social se baseiam na comunicação não-verbal, primordialmente, através da contemplação da face humana. O reconhecimento das emoções assume, assim, um papel fundamental no desenvolvimento da competência social (Valente, 2020).

Por competências sociais podemos entender um conjunto de características comportamentais e cognitivas e a adequação emocional necessária ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais adequados e satisfatórios (Merrell, 2008), sendo que as mesmas não são inatas, mas sim aprendidas e construídas a partir da observação e imitação de comportamentos resultantes da interação do indivíduo com o meio social em que está inserido desde o seu nascimento. Para além das competências sociais, mais diretamente associadas ao *eu* exterior, na dinâmica relacional com os outros verifica-se, também, o grande contributo das emoções, as quais respondem a um sentimento interno (Damásio, 2000), surgindo assim as competências emocionais. Estas traduzem-se pela capacidade do indivíduo reconhecer, usar e regular emoções, de forma eficiente e produtiva, permitindo uma interação eficaz com o meio e a resolução adequada das situações (Goleman, 2012b). Encontramos, desta forma, uma ligação intrínseca entre as competências sociais e as competências emocionais, na medida em que a vertente social se relaciona com a construção de relações positivas com os outros e nesse relacionamento é essencial a gestão das emoções (Merrell & Gueldener, 2010).

De acordo com a Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL, 2012, p. 4), a aprendizagem socioemocional pode ser definida como:

os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam efetivamente o conhecimento, atitudes e competências necessários para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis.

Desta forma, podemos dividir as competências socioemocionais em três áreas: intrapessoal, interpessoal e comportamento/ética, organizando-as, por sua vez, num grupo de cinco domínios principais, de natureza cognitiva, afetiva e comportamental: autoconhecimento, consciência social, autorregulação, relações interpessoais e tomada de decisão responsável (CASEL, 2015).

A iliteracia emocional é um dos problemas das nossas crianças e jovens, muitas vezes mais alarmante do que a própria problemática do insucesso escolar; esta iliteracia emocional, isto é, a falta de competências para reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, para as gerir e para agir perante as mesmas, pode mesmo ser um dos fatores que contribuem para o insucesso escolar. De acordo com Goleman (2012a), determinadas lacunas nas competências sociais ou emocionais conduzem ao aparecimento de problemas graves, enquanto que, se estas competências forem bem direcionadas como medidas preventivas ou corretivas, podem ajudar a manter as crianças no caminho do sucesso. E não há dúvida de que, se ajudarmos as crianças e jovens a desenvolverem as competências socioemocionais essenciais, como a autoconsciência, o autodomínio, a empatia, ou as artes de escutar, resolver conflitos e cooperar, estes podem aprendê-las e aperfeiçoá-las.

Afirmam os especialistas, como o pediatra T. Berry Brazelton, citado por Goleman (2012a), que não é demasiado cedo começarmos logo nos primeiros anos de vida a promover as competências socioemocionais nas crianças, defendendo que se deveriam incluir mais sistematicamente o ensino das competências socioemocionais nas orientações da educação pré-escolar, uma vez que estes anos são cruciais para a aquisição deste tipo de capacidades. Todavia, estas intervenções socioemocionais não se devem cingir aos primeiros anos de vida, mas antes acompanhar todo o desenvolvimento, sendo repetidas em idades diferentes de formas adequadas à sua compreensão e capacidade, sempre em evolução.

O aumento dos níveis de desgaste na saúde mental e de desajustamento psicológico nas diferentes faixas etárias tem levado à procura de estratégias para minimizar a sua prevalência, surgindo, assim, no contexto de promoção da saúde mental e no quadro das diretivas europeias, os primeiros programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Estes programas, aplicados desde os primeiros anos escolares, têm como meio privilegiado de desenvolvimento a escola, tanto pelo aumento do número

de anos de escolaridade obrigatória, como pelo longo tempo que as crianças passam em meio escolar (Costa & Faria, 2019).

Associado à promoção de competências sociais e emocionais, surge o *Mindfulness*, cujo papel é sublinhado pelo Center for Curriculum Redesign (CCR, 2015) ao nível de um dos domínios considerados como fundamentais na estruturação do currículo escolar: o carácter (como agimos e nos envolvemos). Esta associação entre conceitos (*Mindfulness* e competências socioemocionais) justifica-se pelo facto de a prática de *Mindfulness* ajudar a promover a atenção, a regulação emocional e outras capacidades relacionadas que dão suporte a um conjunto de competências sociais, emocionais e académicas (Hawkins, 2019). Os programas de *Mindfulness* estabelecem um impacto considerável nas capacidades e atitudes socioemocionais relativamente a si mesmo, aos outros e à escola (Durlak et al., 2011, citado por Campos, 2019). Por sua vez, a intervenção precoce relativamente às competências sociais e emocionais pode impulsionar o otimismo, diminuir o stress, desenvolver a resiliência e reduzir os comportamentos de externalização (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Durlak et al., 2011; citados por Campos, 2019).

O envolvimento da família em projetos escolares

A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não pode viver sem a família nem a família pode viver sem a escola; uma depende da outra, na tentativa de alcançar um objetivo comum, um melhor futuro para os alunos/crianças. A comunicação positiva entre famílias e todos os que complementam a educação na escola é fundamental. Todos o sabemos, mas nem sempre se pratica.

À escola são atribuídos dois grandes objetivos: formar – à luz de uma escala de valores partilhados com as famílias e informar – potenciando as capacidades dos alunos (Avelino, 2004). Por seu lado, a família é o principal agente de socialização da criança, apresentando-se como a transmissora de cultura e de normas de conduta (Gervilla, 2008); é no seio familiar que a criança realiza as suas primeiras aprendizagens e começa a construir a sua identidade. Mais tarde, este papel passa a ser também assumido pela escola, à qual não compete apenas a transmissão de conhecimentos e saberes, mas

contribuir, igualmente, tal como a família, para o desenvolvimento holístico do indivíduo, tanto a nível cognitivo, como motor, afetivo e criativo (Silva, 1993).

Considerando o envolvimento familiar como “uma ação essencialmente individual em benefício direto dos filhos (Lima, 2002, p. 101), vários estudos têm sido desenvolvidos sobre a problemática do envolvimento entre a família e a escola (e.g., Albright & Weissberg, 2010; Espstein, 2011; Marques, 2001; Silva, 2009). Por um lado, verifica-se que, sendo os pais pessoas muito significativas para as crianças, estes desempenham um papel fundamental de suporte nos desafios proporcionados pelos contextos educativos, no relacionamento com os educadores e professores, com as novas tarefas e com os colegas e amigos. É, assim, perceptível como a qualidade das práticas de interação entre a escola e a família podem ser uma mais-valia de integração e sucesso escolar das crianças (Bronfenbrenner, 1979). Os estudos confirmam, igualmente, que o envolvimento dos pais está diretamente associado ao aproveitamento académico dos alunos, ou seja, um maior envolvimento familiar resulta em melhores resultados académicos por parte dos alunos (Davies, 1989; Forquin, 1997). Por outro lado, o envolvimento familiar acarreta, também, benefícios para os próprios pais, uma vez que permite que estes tenham um maior apreço pelo seu importante papel, fortaleçam as suas redes de relacionamentos, obtenham mais informação e mais materiais (Davies, 1993). Desta forma, a existência de uma relação harmoniosa e equilibrada entre a escola e a família oferece benefícios aos diferentes atores educativos.

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família deve ser para planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola. Na verdade, “não existe uma única forma correta de envolver os pais; as escolas devem procurar oferecer um «menu» variado que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea” (Picanco, 2012, p. 15).

Para que se estabeleça uma relação de equilíbrio, a responsabilidade não pode assentar apenas na escola. A família deverá assumir uma postura de intervenção face aos seus interesses e também deverá cooperar com a escola de forma a ajudar e a responder às necessidades educativas dos seus educandos.

É muito importante que família e escola se unam na criação de uma “aliança” com vista a conseguirem ajudar educandos/alunos, de forma a que os consigam tornar cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade dos nossos dias.

Torna-se cada vez mais premente a escola estar em perfeita sintonia com a família. E cabe à escola o papel de tornar as suas atividades, os seus projetos, os seus pontos fortes mais visíveis e reais, levando as famílias a estar mais interessadas, mais próximas, mais conscientes da sua importância e potenciando o seu envolvimento nos mesmos.

Promover o envolvimento das famílias implica esforço e é responsabilidade de toda a comunidade educativa, desde os órgãos de gestão, passando pelo pessoal docente, não docente, técnicos e até pelas crianças. Só assim se conseguirá uma ação concertada, contribuindo para a participação plena e envolvimento de todos.

O programa *Sentir@Ser*

O programa *Sentir@Ser* é um programa de competências socioemocionais através de práticas de *Mindfulness*, o qual se destina a alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Este programa foi desenhado, implementado e avaliado com o objetivo de compreender de que forma as práticas de *Mindfulness* podem, efectivamente, contribuir para a promoção das competências socioemocionais nas crianças de primeiro ciclo.

O programa é composto por vinte sessões estruturadas e baseadas nos domínios *SEL - Social and Emotional Learning*: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, relações interpessoais e tomada de decisão responsável (CASEL, 2023). Associadas a estes domínios foram desenvolvidas atividades alicerçadas nos seguintes subtemas: identidade; comunicação; emoções; autonomia; proteção; violência; interação e pertença; valores; escolhas, desafios e perdas.

Na estrutura das sessões foram sempre contempladas práticas e técnicas de *Mindfulness*, tais como, momento de foco/centramento (“toque da Taça Tibetana”/técnicas de respiração consciente), validação das emoções (“Como me sinto agora?”), momento da gratidão, recentramento (*scan* corporal, meditações, visualizações guiadas, consciencialização, mantras...).

Outro objetivo do programa foi o envolvimento ativo dos pais ou de outros familiares próximos neste projeto. Assim, em dez das vinte sessões, foram propostos, de forma intercalada, “D.P.C.s” (Desafios para Casa). Estes consistiam em sugestões de atividades

para realizar em família, sempre relacionadas com o domínio de aprendizagem socioemocional trabalhado nas sessões anteriores. Pretendia-se, assim, potenciar o envolvimento parental/familiar nas atividades escolares dos filhos e, simultaneamente, dotar os pais de ferramentas para promoverem eles próprios estas competências nos seus filhos. Os “D.P.C.s” eram dados a conhecer aos alunos na sessão e enviados para os pais através da plataforma Google Classroom, solicitando aos mesmos que enviassem *feedback* da realização de cada “D.P.C.” (fotos, vídeos, relatos escritos...).

OBJETIVOS

O presente estudo teve como objetivo avaliar em que medida os pais, encarregados de educação ou outros familiares próximos se envolvem num programa de promoção de competências socioemocionais através da prática de *Mindfulness* (Sentir@Ser) desenvolvido em contexto escolar. Este envolvimento concretiza-se através da realização em conjunto com os seus educandos de dez atividades propostas para executar em casa, enviando, posteriormente, *feedback* à facilitadora do programa.

METODOLOGIA

O programa *Sentir@Ser* foi aplicado a um total de 81 alunos, distribuídos por quatro turmas do 1.º ciclo do ensino básico, uma de cada ano de escolaridade, de um agrupamento de escolas do Alto Alentejo, envolvendo os respetivos pais/familiares diretos.

Em metade das sessões dinamizadas (10 de 20 sessões), foram propostas aos pais ou outros familiares próximos dos alunos atividades relacionadas com os domínios abordados na sessão anterior. Estas atividades eram intituladas de “D.P.C.s” (Desafios para Casa) e eram explicadas na aula aos alunos e, posteriormente, enviadas através da plataforma Google Classroom para os pais/familiares. Aquando da divulgação do programa e respectivo consentimento informado para participação dos alunos, os pais/familiares haviam já sido informados da dinâmica dos “D.P.C.s”.

Era solicitado que após a realização da atividade, fosse enviado um *feedback* da mesma (fotos, vídeos, relatos escritos...), pelo Google Classroom ou por *email*, para a facilitadora do programa).

Desta forma, os dados foram recolhidos através do registo escrito dos pais/familiares que participavam em cada um dos “D.P.C.” proposto.

RESULTADOS

Da análise dos dados obtidos verificou-se, como podemos observar na tabela 1, que a turma do segundo ano foi a turma em que houve uma maior percentagem de alunos cujos pais ou familiares próximos participaram nos Desafios para Casa (D.P.C.s) propostos, seguida das turmas de terceiro e de quarto ano, respetivamente. A turma de primeiro ano foi a que apresentou uma percentagem menor de participação total nas atividades em causa.

Tabela 1. Participação total dos pais nos D.P.C.s.

Ano de escolaridade	Número de Alunos/Pais	Percentagem
1º	9	37,5%
2º	8	50%
3º	10	47,6%
4º	8	40%
TOTAL	35	43%

Número total de alunos cujos pais/familiares próximos participaram dos Desafios para Casa (D.P.C.s) propostos e respetivas percentagens, por anos de escolaridade.

Todavia, tal não significa que os pais/familiares do primeiro ano sejam os que participaram em menos atividades, tal como nos mostra a tabela 2.

Tabela 2. Participação por D.P.C.

N.º D.P.C.	N.º sessão	D.P.C.	N.º de participantes / ano de escolaridade				TOTAL
			1º	2º	3º	4º	
1	2ª	Características psicológicas dos elementos da família	8	6	8	5	27
2	4ª	Técnica de respiração consciente em família	5	6	9	8	28
3	6ª	Jogo do Telefone em família	4	3	4	3	14
4	8ª	Partilha de algo positivo – Pote da Felicidade	5	3	4	5	17

5	10 ^a	Criação de um Cantinho da Calma	2	2	4	4	12
6	12 ^a	Elaboração de lista de tarefas partilhada pela família	5	4	3	4	16
7	14 ^a	Técnica de respiração consciente em família	8	7	6	5	26
8	17 ^a	Comer em <i>Mindfulness</i> ao jantar	6	3	4	5	18
9	19 ^a	Definir um objetivo pessoal ou familiar a cumprir	3	3	2	4	12
10	20 ^a	Partilha do DPC mais positivo realizado em família	2	1	1	3	7
TOTAL			48	32	45	46	

Número de pais/familiares que realizaram cada um dos Desafios para Casa propostos por ano de escolaridade, e respetivo total em cada ano de escolaridade. Total do número de participações nos quatro anos de escolaridade em cada um dos Desafios para Casa.

Como é possível verificar na tabela 2, apesar de a turma do primeiro ano ser a que apresenta uma menor percentagem de pais/familiares envolvidos nas atividades propostas (37,5%, cf. tabela 1), é a turma que contempla um maior número de participações nos desafios sugeridos (48). Por sua vez, a turma do segundo ano que apresenta uma maior percentagem de pais envolvida (50%, cf. tabela 1), é a que apresenta um menor número de participações efetivas nos Desafios para Casa propostos (32, cf. tabela 2).

A tabela 2 mostra-nos, ainda, que os Desafios para Casa em que houve um maior envolvimento dos pais/familiares foram a identificação de características psicológicas dos vários elementos da família e as duas atividades de realização de técnicas de respiração consciente. Simultaneamente, as propostas em que houve menos envolvimento foram a partilha do Desafio para Casa realizado em família mais positivo para cada um (última atividade), a criação de um Cantinho da Calma e a definição de, pelo menos, um objetivo individual ou familiar a cumprir até ao final da semana.

Tabela 3. Participação por número de atividades

		N.º de atividades			
		1 a 3	4 a 5	6 a 8	+ de 8
Ano de escolaridade	1º	22,2% (2)	33,3% (3)	22,2% (2)	22,2% (2)
	2º	25% (2)	50% (4)	12,5% (1)	12,5% (1)
	3º	40% (4)	30% (3)	10% (1)	20% (2)
	4º	37,5% (3)	12,5% (1)	0% (0)	50% (4)

Porcentagem (e número) de alunos cujos pais/familiares participaram, por número de atividades (intervalo) e por ano de escolaridade.

Na tabela 3, podemos analisar a percentagem de pais envolvidos por número de atividades. Constata-se que, no primeiro ano, apenas dois alunos realizaram com os pais/familiares mais de oito Desafios para Casa, enquanto que dois realizaram entre seis a oito, três executaram quatro ou cinco e dois alunos um a três desafios. No segundo ano, metade dos pais/familiares envolvidos (quatro) concretizaram quatro ou cinco desafios, dois realizaram um a três e um pai/familiar realizou seis a oito e outro mais de oito. Na turma de terceiro ano, o maior número de pais/familiares (quatro) realizou apenas um a três desafios, três pais/familiares dinamizaram quatro ou cinco das atividades propostas, dois realizaram mais de oito e um pai/familiar concretizou seis a oito dos Desafios para Casa. Por último, na turma de quarto ano foi onde se verificou o maior número de pais/familiares a concretizar mais de oito desafios com os alunos, três pais/familiares realizaram um a três desafios e um pai/familiar efectuou quatro ou cinco dos desafios propostos.

CONCLUSÃO

A ideia de que o envolvimento dos pais nas atividades da escola constitui um fator de sucesso escolar dos alunos é uma questão indiscutível, comprovada por vários estudos e apresentando-se como um consenso social. Todavia, na prática, este envolvimento nem sempre se verifica de forma suficiente, sendo importante analisar as causas dessa falta. Na opinião de João Correia, presidente da Associação de Famílias Numerosas na Madeira, os pais demitem-se muitas vezes das suas funções parentais, o que se deve, em parte, à própria conceção do mundo moderno e, por outro lado, aos condicionamentos da sociedade a que a maioria dos pais está sujeita, destacando a falta

de tempo que os pais têm para estar com os filhos em casa, devido aos seus empregos, o que os leva a delegar, frequentemente, algumas das suas funções na escola (citado por Diogo, 2010).

No estudo descrito no presente artigo, verificou-se que houve uma baixa percentagem de pais/familiares envolvidos na realização das atividades propostas (43%) no total dos quatro anos de escolaridade, apurando-se que o ano de escolaridade com maior percentagem de participantes foi o segundo ano (50%). Não obstante estes resultados, constatou-se que, dos pais/familiares envolvidos, os mais participativos foram os da turma do primeiro ano de escolaridade, com um total de 48 participações, seguidos dos da turma de quarto ano, com 46 participações. Por sua vez, foi na turma de quarto ano que se verificou a existência de mais pais/familiares a realizar com os seus educandos mais de oito das atividades propostas.

Junta-se a estes dados a informação das docentes titulares de turma de que os pais/familiares que participaram nos Desafios para Casa propostos no âmbito do programa *Sentir@Ser* são, em grande parte, os que costumam participar na maioria das atividades propostas pelas docentes e que se mostram mais interessados e mais envolvidos no processo educativo em contexto escolar dos seus filhos.

Constata-se, assim, que de uma forma geral, tal como aconteceu neste estudo, os pais mostram-se resistentes em participar nas atividades propostas pela escola, não se envolvendo nas vivências escolares dos filhos. Será necessário encontrar estratégias motivadoras, que promovam o envolvimento dos pais nas atividades da escola. Concretamente no que respeita ao presente estudo, considera-se que, numa próxima implementação do programa *Sentir@Ser*, estas questões sejam tidas em conta, sugerindo-se uma abordagem mais direta e incisiva aos pais/familiares, nomeadamente, através da realização de uma reunião inicial para explicar o projeto presencialmente e de uma reunião a meio do programa para partilha de experiências; poderá, também, ser utilizada uma plataforma *online* onde sejam colocados as evidências enviadas pelos pais/familiares (fotos, vídeos, registos escritos), de forma a motivar os restantes encarregados de educação. Outra limitação que se aponta ao presente estudo é o facto de não termos confirmação se os pais/familiares realizaram os Desafios para Casa com os alunos ou não, uma vez que o envio desse *feedback* era facultativo. As atividades podem ter sido realizadas e não ter sido enviada nenhuma evidência, pelo que se

considera que, numa próxima implementação do programa, seja importante a aplicação de um questionário final no sentido de avaliar a efetiva realização dos desafios propostos.

Considerando que a família e a escola compartilham as funções de educação e de socialização na infância e juventude, torna-se essencial que se estabeleça uma relação de proximidade entre estes dois contextos ao longo do crescimento do aluno, promovendo e motivando sempre um envolvimento dos pais/familiares em todas as atividades e dinâmicas propostas pela escola. Cabe aos pais envolverem-se, partilharem experiências e vivências dos seus filhos, alcançando-se, assim, um maior sucesso holístico das crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Albright, M. & Weissberg, R. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). New York, USA: Routledge.
- Avelino, O. (2004). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Importância da Sintonia e da Coerência. *Seminário Educação e Família do Conselho Nacional de Educação*, 1, 73-78. Retrieved from <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/757-educacao-e-familia>
- Barbosa, A. J. G., Santos, A. A. A., Rodrigues, M. C., Furtado, A. V., & Brito, N. M. (2011). Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: Família e escola. *Psico*, 42, 228-235. Retrieved from <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6791>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., & Miller-Johnson, S. (2002). The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-income families: The roles of family factors, early educational intervention, and academic experience. *Journal of Adolescent Research*, 17, 277-302. <https://doi.org/10.1177/0743558402173004>
- Campos, A. C. (2019). *A influência das técnicas de Mindfulness no comportamento em sala de aula, na ansiedade e no empenho académico*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e de Aconselhamento não editada). Universidade Autónoma de Lisboa “Luís de Camões”, Departamento de Psicologia, Lisboa.
- CASEL (2023). Fundamentals of SEL. Retrieved from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL. Retrieved from <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/alberti/docs/CASEL-Guide-SOCIAL-EMOTIONAL-LEARNING.pdf>, consultado em 02/10/2022.
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. Chicago, IL: CASEL. Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e010>

[0015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf](https://hdl.handle.net/10216/126171), consultado em 02/10/2022.

- Center for Curriculum Redesign – CCR (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Costa, A. & Faria, L. (2019). *Programas de educação social e emocional na escola: importância e perspectivas no contexto português*. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10216/126171>, consultado em 25/09/2022.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspectivas*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Diogo, A. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Revista Luso-Brasileira Sociologia da Educação*, 1(1), 166-188. Retrieved from https://www.academia.edu/3529512/Diogo_A_M_2010_Do_envolvimento_dos_pais_ao_sucesso_escolar_dos_filhos_mitos_cr%C3%ADticas_e_evid%C3%A2ncias_Sociologia_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Revista_Luso_Brasileira_no_1_pp_71_76
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Forquin, J.C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Goleman, D. (2012a). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2012b). *Inteligência Social: O Poder das Relações Humanas*. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hawkins, K. (2019). Mindfulness, aprendizagem socioemocional e bem-estar. In A. M. Pinto & J. S. Carvalho (Coords.), *Mindfulness em Contexto Educacional* (Ed. 1, Cap. 2, pp. 19-33). Lisboa, Portugal: Coisas de Ler.
- Lima, J. (2002). *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Merrell, K. (2008). Assessing social skills and peer relation. In K. Merrell (Ed.) *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*, (pp. 379-410). New York: Taylor & Francis Group.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87>
- Picanco, A. (2012). *A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Retrieved from <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Silva, P. (2009). O contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola/Família/Comunidade. Actas de seminário* (pp. 115 – 140). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2332-2349.

Retrieved from <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14441/9974>,
consultado em 28/09/2022.

NUEVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE PARA LAS FAMILIAS EN MUSEOS DE ARTE CONTEMPORÁNEO

Beatriz Rodríguez-Rabadán Benito¹, Carmen Urpi², Concepción Naval³

^{1, 2, 3} *Universidad de Navarra*

RESUMEN

Las prácticas educativas de las organizaciones culturales, tales como los museos de arte contemporáneo, ofrecen a las familias un contexto idóneo de aprendizaje en las múltiples dimensiones educativas del crecimiento humano. Se analiza la bibliografía en torno al potencial educativo de los programas educativos que ofrecen los museos o centros de arte contemporáneo destinados al público familiar. Se destacan tres tipos de aprendizaje en las actividades educativas de dichos programas: emocional, cognitivo y social. Las conclusiones del estudio ofrecen orientaciones, tanto a los investigadores como a los directivos, educadores y usuarios de las organizaciones, para diseñar y desarrollar programas y actividades con este segmento de públicos, al tiempo que justifican la necesidad de apoyar mediante políticas de financiación a estas organizaciones culturales y otros entornos educativos no formales similares que programan contenidos específicos para familias.

PALABRAS CLAVE

Público familiar; Museos de arte contemporáneo; Educación emocional; *Engagement*

INTRODUCCIÓN

¡Papá, ven! (...) cuando me agarras la **mano** y me conduces al final del **pasillo** quieres que te acompañe a un mundo fantástico, a un lugar diferente (...) Las cosas que más sorprenden permanecen en la memoria, no pierden **color**, no se desvanecen. Allí están inmóviles: como los mejores recuerdos. (Cotroneo, 1995)

El museo de arte contemporáneo es un espacio educativo para las familias que buscan una experiencia cultural enriquecedora en su tiempo libre. En los últimos diez años vemos un auge en la oferta a esta audiencia, aunque todavía es necesario difundir los beneficios educativos que reporta a toda la sociedad. El tiempo libre y el ocio tienen connotaciones diferentes. La pedagogía familiar del museo de arte persigue una experiencia cultural de ocio humanista de calidad, brindando una oportunidad educativa a las familias, como pequeñas comunidades en las que surge el núcleo primero de socialización. Estas páginas pretenden poner en valor lo que supone la visita

al museo de arte en familia como vivencia de un ocio que recrea la vida de sus miembros; ocio que al ser compartido provoca la apertura al otro y permite el desarrollo de la comunicación (Cuenca Cabeza, 2000).

EL MUSEO COMO ESCENARIO DE EDUCACIÓN FAMILIAR

La familia es un grupo con voz propia, un ámbito que engendra ideas, expectativas, modos de comunicación, no solo en cada sujeto sino como realidad relacional primera (Bernal, 2016). Como indican Ramaekers y Suissa (2012), la interacción de los padres y las madres con sus hijos e hijas ya es, por sí misma, un hecho educativo de primer orden. Las vivencias de ocio experimentadas en el contexto familiar desde edades tempranas condicionan el desarrollo del tiempo libre en la adolescencia y en la edad adulta (Otero, 2009). Por esta razón, la familia juega un papel clave respecto al ocio y su relación con el desarrollo personal. Las investigaciones demuestran que la participación en actividades artísticas durante la primera infancia tiene beneficios para el desarrollo socioemocional (Mcdermott, 2018).

El aprendizaje y la experiencia educativa que una organización cultural como el museo puede ofrecer a las familias es, en primer término, una oportunidad de reforzar los vínculos entre sus miembros mediante la construcción de un escenario de comunicación recíproca (Donati, 2019). Los programas para familias en los museos de arte son experiencias de encuentro y participación, y en ellas aflora el desarrollo personal (Clouder, 2014). En el museo de arte las familias pueden experimentar emociones como la alegría, el entusiasmo, la felicidad o la libertad interior, por citar algunas (López Quintás, 1993).

Según un estudio de públicos realizado en España (Laboratorio Permanente de Públicos, 2016), las familias son definidas en el ámbito museístico tomando como referencia criterios distintos pero próximos. Algunos autores definen la familia como cualquier grupo social multigeneracional formado por pocas personas -incluyendo menores-, que acuden juntas al museo (Hein, 1998; Beaumont, 2004; 2015; Wu, 2007). Siguiendo la investigación del sociólogo Donati (2012), la familia parte del genoma procreativo, lo que provoca un componente de identidad muy fuerte basado en los vínculos que se anclan en el corazón de las personas, en la intimidad en la que arrancan sus actos libres.

Bajo esta visión, el museo de arte contemporáneo puede convertirse en un contexto de aprendizaje no formal e informal donde también se aprende a ser familia.

Los programas que ofrecen los museos de arte a las familias facilitan formar y cultivar los vínculos entre sus miembros cuando favorecen una adecuada comunicación dentro de un espacio de humanización y personalización, donde el otro es valorado y reconocido en sí mismo. A partir de una extensa investigación cualitativa, Jonchery (2014) propone diferentes motivaciones de la visita a los museos en familia. En primer lugar, la motivación más repetida por los grupos familiares entrevistados fue la convivencia, la idea de compartir un tiempo en familia. Desde este prisma, esta institución cultural que facilita el vínculo afectivo es un espacio idóneo de educación para la familia.

Se observan tres tipos de aprendizaje en familia en el contexto del museo de arte: a) aprendizaje emocional: a través del vínculo entre los miembros de la familia y el vínculo de la familia con la sociedad (Dolto, 1998); b) aprendizaje cognitivo: a través del espacio de conocimiento y comunicación intergeneracional (Tishman, 2007); y c) aprendizaje social: a través de la mejora del ser humano, que desarrolla valores éticos y enriquece la convivencia intercultural (Cordón, 2014).

Las artes como vehículo de aprendizaje emocional

Las artes pueden actuar como *vehículo* hacia la fantasía y el descubrimiento; pueden ser también *un viaje* hacia un camino interior dónde identificar y distinguir nuestras emociones. El cultivo de las relaciones interpersonales de calidad a través del arte revertirá en una sensación de vitalidad, bienestar y mayor creatividad (Iriarte, 2022).

El aprendizaje emocional está relacionado con los afectos hacia uno mismo y hacia los demás. La afectividad no es estática, sino que se basa en la plasticidad neuronal. Su desarrollo desde edades tempranas, con experiencias positivas por parte de los padres hacia sus hijos, validará la autoestima de los pequeños en cuanto a sentirse personas amadas por ser únicas, y también mejorará las relaciones interpersonales en un marco de seguridad y confianza (Gudín, 2001). Especialmente los museos de arte brindan a las familias la posibilidad de expresar y regular las emociones en un ambiente de intimidad y cercanía. Uno de los grupos que investigan el papel de las artes en la educación emocional desde la Universidad de Yale y la Fundación Botín, destaca algunos valores

que entran en juego en el aprendizaje emocional cuando se mira una obra de arte: identificación, expresión de la emoción, empatía, y autoestima (Hoffmann, 2021). Las obras de arte juegan un papel activo en la creación de significados y emociones. En una conversación reciente con el director del Museo Centro de Arte Dos de Mayo de la Comunidad de Madrid, Manuel Segade, éste afirma que las obras de arte, más que objetos, son “sujetos que nos interpelan de forma directa” (Segade, 2023). Según la hipótesis de Bronfenbrenner (1987), el aprendizaje por observación se facilita cuando el observador y la persona observada consideran que hacen algo juntos, generando un impacto de desarrollo mayor al haber sido compartido. Es más probable que un niño aprenda procesos de aprendizaje informal y creatividad si observa como su padre los desarrolla con él. En este sentido, la familia es un microsistema integrado que disfruta conjuntamente de la experiencia artística y emocional en el museo, escenario de educación informal.

El museo como espacio de conocimiento y comunicación

El público familiar en el museo forma una comunidad unitaria que también persigue un aprendizaje cognitivo. El museo tiene vocación pedagógica (Hooper-Greenhill, 2007) y el patrimonio material que alberga es, en contacto con el público familiar, un agente de reconocimiento de la propia identidad cultural (Morales, 2011). El patrimonio artístico proporciona recursos para generar pensamientos creativos tras la reflexión y conexión de ideas. La visita al museo en familia despierta el pensamiento divergente y la creatividad mediante la generación de ideas nuevas o la asociación de conceptos previos. La creatividad en el sistema familiar tiene que ver con la parte relacional. La teoría de las inteligencias múltiples denomina a la inteligencia encargada de este tipo de creatividad como “interpersonal”, ya que se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás (Gadner, 1995). Las familias, en el ámbito museístico, expresan sus opiniones y se comunican de modo interpersonal, recíproco y emocional. Cultivan además la sensibilidad estética, la imaginación, la creatividad, la memoria (Urpí y Naval, 2006).

Además, al tratarse de grupos abiertos, con un rango de edades amplio, favorece la comunicación multigeneracional, de tal modo, que los padres también aprenden a mirar el arte con los ojos de sus hijos. Este aprendizaje convierte a las familias en sujetos

activos que aportan valor y significado por sí mismos (Harlow, 2017). Acercar el arte contemporáneo al público familiar es facilitar que puedan mirar las cosas desde diferentes perspectivas e interactuar con el patrimonio de diferentes maneras (Fernández, 2012).

Cada museo de arte ensaya metodologías diversas para facilitar el aprendizaje cognitivo; por un lado, algunos departamentos educativos ofrecen recursos preparados en línea para las visitas autónomas de las familias. Por otro lado, existen visitas con actividades guiadas para compartir con otras familias fomentando la interculturalidad, como se verá en el siguiente apartado. Ambos tipos de acercamiento al patrimonio utilizan recursos didácticos que pueden ser museográficos, tales como cartelas, dioramas, textos expositivos/descriptivos, hojas de sala o folletos, que incitan al descubrimiento del observador. También hay metodologías basadas en las inteligencias múltiples que promueven un aprendizaje vivencial basado en preguntas abiertas a los participantes (Tishman, 2007).

El hecho reflexivo de la observación genera miradas y perspectivas nuevas, diálogo, apertura e interpretación (Burnham, 2012). El carácter creativo y participativo de los públicos ha sido subrayado desde los propios productores artísticos, quienes han desarrollado una conciencia explícita acerca de la capacidad de las audiencias de completar y dar sentido a las obras, pasando en muchos casos a ser parte constitutiva de estas (Olivera, 2011). El arte contemporáneo espera del público general, y por tanto, también de las familias como unidad comunitaria originaria, su complicidad en la producción de significado (Hood, 2022).

El museo y la familia en la educación para una ciudadanía intercultural

La familia es un escenario de educación para una ciudadanía intercultural ya que se nutre de las relaciones afectivas intergeneracionales de las personas que la conforman, y dichas relaciones afectivas se desarrollan con autonomía, seguridad y respeto (Bernal, 2016). Vivir en la comunidad familiar implica normas y límites que ayudan a la convivencia. En la familia se ejercita la interacción, la asertividad y la autoafirmación, habilidades que son necesarias para una apertura a la interculturalidad. El capital social de la familia en relación con los demás genera estructuras de confianza, solidaridad,

lealtad, comunicación y colaboración. La familia transforma las virtudes personales en virtudes sociales (Donati, 2014).

En sus diversas formas, la familia es una unidad primordial para el análisis y el estudio de la sociedad. Desde el Ministerio de Cultura español se aborda este enfoque de investigación y se sugiere la misión del museo como espacio que brinda entretenimiento, diversión y aprendizaje para facilitar que sea una opción recurrente en este tipo de público:

Al museo las familias acuden a aprender de otra manera, de una forma menos sistemática y más intuitiva. Pero también acuden a divertirse, a entretenerse, a compartir con sus seres queridos una experiencia grupal. El museo quiere mostrarse atractivo para que sea una de las opciones que se elijan en el denominado ocio familiar, aquel periodo temporal que escogen para compartir, aprender y divertirse juntos. Para el museo es un segmento importante ya que en el núcleo familiar se inician los hábitos culturales que los individuos desarrollarán a lo largo de su vida. (Laboratorio Permanente de Públicos, 2016, p. 1)

El museo facilita la misión social que tiene la familia, que consiste en educar para la ciudadanía (Donati, 2010). Convertir a la familia en sujeto social con protagonismo participativo, empoderarla en la vida cultural, ayuda a potenciar su misión y entender su identidad (Bernal, 2016). La familia es una comunidad de personas que aporta riqueza social al contexto educativo de los museos. Potenciar las artes en las políticas sociales y en la vida de las comunidades es reconocer a la familia como un bien común, debido a la riqueza de relaciones personales que se establecen en su seno. Siguiendo el esquema de Bauman (2005), el museo de arte propicia una reflexión vital que supera los hábitos de consumo superficial, de mero entretenimiento. Su pedagogía familiar consiste en un trabajo grupal que se enfrenta al individualismo como corriente imperante de nuestro tiempo.

En definitiva, el museo de arte contemporáneo es un foro social (Urpí, 2011) que acoge a las familias y a cada uno de sus miembros individuales y les ayuda, mediante la transmisión de horizontes de significado e interpretación de sus programas, a encontrar su “yo auténtico” y a vincular a sus miembros mediante la comunicación interpersonal

y las habilidades sociales (Cuenca, 2009). Ofrece una oportunidad educativa de ser familia, un espacio de encuentro en un contexto donde cabe lo inesperado y la sorpresa, donde permite a los miembros familiares mejorar como familia y enriquecer con su participación a toda sociedad.

CONCLUSIÓN

Mediante este trabajo, se ha querido resaltar que la oferta educativa que programan los museos de arte contemporáneo para los públicos familiares juega un papel decisivo en la propia misión educativa que tienen las familias. A través de la expresión de emociones y la comunicación interpersonal que las familias intercambian en una visita al museo, las familias cultivan la sensibilidad estética y su afectividad emocional.

Esta práctica de ocio influye además en mejorar el nivel cultural de las familias. Esta consideración es importante pues suscita que se tenga en cuenta la participación de las familias a la hora de comisariar una exposición y de crear programas específicos para esta audiencia.

Algunas instituciones patrimoniales que cuentan con una red de museos de arte contemporáneo, tal como la Tate Britain, investigan el comportamiento de familias con hijos pequeños en sus museos, con el fin de abrirse a las demandas y necesidades de estas comunidades, diseñar sus programas y exposiciones teniendo en cuenta a los más pequeños, mediante la inclusión, por ejemplo, de zonas de juego que permitan apropiarse de los espacios museísticos sin miedo a que puedan dañar las obras de arte; también, mediante el diseño de espacios liminales de uso para una mejor experiencia de los usuarios y su futura recurrencia en los programas (Hood, 2022).

Estas y otras cuestiones relativas al aprendizaje intra e interfamiliar en los tres niveles estudiados (emocional, cognitivo y social) abre diversos interrogantes a la investigación pedagógica aplicada a contextos museísticos; por ejemplo, en torno a la formación pedagógica de los profesionales que atienden a estos públicos, la programación de contenidos de aprendizaje asociados a los contenidos artísticos, el diseño de metodologías educativas adecuadas a las edades de públicos intergeneracionales.

El museo de arte contemporáneo tiene una misión social de fuerte impacto en la vida de la comunidad familiar, entendida ésta como primer espacio de socialización y humanización. El museo de arte contemporáneo puede ser agente de cohesión familiar

y facilitar el bienestar emocional tan demandado por todos los públicos tras la pandemia de por la Covid19 (Urpí, 2022). Ampliar la oferta y difundir los beneficios de este tipo de actividades supone un reto para la mejora de toda la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 22, 96-116.
- Barrio, T. (2017). El museo como inspirador de valores y armonizador social en tiempos difíciles. Tesis doctoral. Pamplona: Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/43718>
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Beaumont, E. (2004). An empirical Study of Family Group Visitors to a Millenium Art Gallery in the UK. Tesis doctoral. Adelphi Research Centre: University of Salford, UK. <https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/14867>
- Beaumont, E., & Sterry, P. (2015). A study of grandparents and grandchildren as visitors to museums and art galleries in the UK. *Museum and Society*, 3(3), 167-180. Retrieved from <https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/mas/article/view/68>
- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 55(1), pp. 114-128. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/289/190>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Burnham, R. & Kai, E. (2012). *La enseñanza en el Museo de Arte. La interpretación como experiencia*. México D.F.: Museo Nacional de San Carlo.
- Clouder, C. (2014). *Arts and emotions-nurturing our creative potential*. Santander: Botín Foundation Report. https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/INGLES-artes%20y%20emociones/2014%20Informe%20Creatividad%20EN.pdf
- Cordón Benito, D. (2014). *El museo como institución social: El proceso de comunicación como herramienta para la reconstrucción de comunidades* (Tesis doctoral). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Cotroneo, R. (1995). *Si una mañana de verano un niño*. Madrid: Taurus.
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del Ocio*. Documentos de estudio de ocio, n.º 16. Bilbao: Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio16.pdf>
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- Donati, P. (2010). *Relational Sociology. A New Paradigm for the Social Sciences*. London: Routledge.
- Donati, P. (2012). *Family policy: a relational approach*. Milano: Franco Angeli.
- Donati, P. (2019). *Discovering the relational goods: their nature, genesis and effects*. *International Review of Sociology*, 29(2), pp. 238-259. DOI: 10.1080/03906701.2019.1619952.
- Fernández, A. O. (2012). *Study of the educational resources for familiar public in the European and North American museums of art*. *Arte, Individuo y Sociedad* 24(1), pp. 9-20. http://10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38040, WOS:000305388700001
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Ángeles: Getty Center for Education in the Arts.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gudín, M. (2001). *Cerebro y Afectividad*. Pamplona: Eunsa.
- Harlow, B. y Cox, C. (2017). *Converting Family into Fans*. *Museum*, 9(4), pp. 23-29.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hoffmann, J. D., Ivcevic, Z., & Maliakkal, N. (2021). Emotions, Creativity, and the Arts: Evaluating a Course for Children. *Empirical Studies of the Arts*, 39(2), pp. 123–148. <https://doi.org/10.1177/0276237420907864>
- Hood, L., Bailey, A., Coles T., & Pringle, E. (2022). Liminal spaces and the shaping of family museum visits: a spatial ethnography of a major international art museum. *Museum Management and Curatorship*, 37(5), pp. 531-554. DOI: 10.1080/09647775.2021.2023897.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. New York: Routledge.
- Iriarte, C. (2022). Desarrollo de la inteligencia emocional y la creatividad a través del arte. Creatividad y bienestar: en contextos educativos y sociales. In C. Urpí (Ed.), *Creatividad y bienestar en contextos educativos y sociales* (pp. 27-49). Madrid: Narcea.
- Joncheri, A. (2008). Se rendre au musée en famille. *La lettre de l'OCIM*, 115, pp. 5-14.
- Joncheri, A. (2014). La visite en famille. De l'évaluation à la conception de médiations adaptées. In L. Daignault y B. Schiele (Eds.), *Les musées et leurs publics. Savoirs et enjeux*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laboratorio permanente de públicos (2016). *Conociendo a todos los públicos. Un análisis de la visita al Museo en familia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López Quintás, A. (1993). *La cultura y el sentido de la vida*. Madrid: PPC.
- Morales, A. (2011) *La familia y el museo como sistemas creativos, propicios para el aprendizaje informal*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: EAE.
- Olivera, E. (2011). Recepción estética/públicos plurales. In J. Jiménez (Ed.) *Una teoría del arte desde América*. Madrid: Turner.
- Otero, J. C. (2009). La necesidad de organizar el tiempo libre para maximizar el aprovechamiento del tiempo de ocio como espacio educativo. In J. C. Otero López (coord.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 43-48). Lugo: Axac.
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012). The claims of parenting: reasons, responsibility and society. *Journal of Philosophy of Education*, 47(4), pp. 659–662. Dordrecht: Springer. <https://academic.oup.com/jope/article/47/4/659/6842185>
- Segade, M. (2023) *Entrevista al director del centro ca2M*. <https://www.weallculture.com/una-conversacion-con-manuel-segade-museo-ca2m>
- Silverman, L.H. (2010). *The social work of museums*. New York: Routledge.
- Tishman, S., McKinney, A., Straughn, C. (2007). *Study Center Learning: An investigation of the educational power and potential of the Harvard University Art Museums Study Centers*. Boston: Harvard Project Zero.
- Urpí, C. & Naval, C. (2006). Sobre la educación estética en el ámbito familiar. *Studies in Philosophy and Education*, 25 (1-2), pp. 159-173. <https://doi.org/10.1007/s11217-006-0007-y>
- Urpí, C. (2022) *Creatividad y bienestar: en contextos educativos y sociales*. Madrid: Narcea.
- Urpí, C.; Costa, A. y Font, S. (2011). *El museo como foro de investigación y diálogo contemporáneo*. EARI. 2, pp. 199-204. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2529>
- Wu, K. L. (2007). *What do families with children need from a museum? Cultural Policy, Criticism and Management Research*. Guildford: University of Surrey. https://culturalpolicyjournal.files.wordpress.com/2011/05/ejournal2_wu.pdf

FORMACIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO, DE PROFESIONALES QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA, EN LA REGIÓN DE MURCIA

Alicia González Caparrós¹, Encarna Bas Peña²

¹ Responsable de Servicio del Área de intervención con infancia, juventud y familias y Coordinación de Ciudad CaixaProinfancia en la Región de Murcia. Fundación Cepaim

² Profesora Titular. Facultad de Educación. Universidad de Murcia

RESUMEN

El Programa CaixaProinfancia (PCPI), impulsado por Fundación “la Caixa” en el año 2007, tiene como objetivo “romper el círculo de la pobreza hereditaria, garantizando el acceso a oportunidades educativas de calidad”. Está destinado a familias con menores de 0 a 18 años, en situación de vulnerabilidad y con un plan de trabajo acordado con la entidad social.

Durante el curso 2019-2020, se planteó una investigación en las once redes CaixaProinfancia que se desarrollan en la Región de Murcia, siendo uno de los objetivos “Identificar las necesidades de formación continua, sobre violencia de género, del colectivo de profesionales que desarrollan el Programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia”.

Para ello, se diseñó una investigación no experimental, descriptiva o exploratoria, de tipo encuesta (Sabariego y Bisquerra, 2009). Se empleó un muestreo no probabilístico, de tipo casual, contamos con una población de 335 profesionales (volumen total de profesionales que se encontraban trabajando en las once redes CaixaProinfancia de la Región de Murcia), si bien la muestra estuvo formada por 224 profesionales. Para la recogida de datos, se diseñó un instrumento de tipo encuesta, validado por dieciséis personas expertas y se utiliza la herramienta de *Encuestas*, de la Universidad de Murcia.

Entre los principales resultados, encontramos que el sólo el 60,3% de profesionales identifica correctamente “víctima de violencia de género”; el (82,1%) diferencia entre ‘violencia de género’ y ‘violencia doméstica’; ante un posible caso de violencia de género sólo el 39,7%, responde adecuadamente; el 22,8% conoce el protocolo de actuación que seguir, al detectar un posible caso de violencia de género; también desconocen mayoritariamente, (60,7%), si la Red, a la que pertenecen organiza formación en materia de violencia de género.

Ante estos resultados, concluimos que es urgente proporcionar formación básica y continua, relacionada con la igualdad entre mujeres y hombres, violencia de género y familiar, de acuerdo con la actual legislación, las recomendaciones de CEDAW (2019) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), de manera que les permita introducir la perspectiva de género en el PCPI.

PALABRAS CLAVE

Formación; Violencia de género; Profesionales; Infancia

INTRODUCCIÓN

Fundación “la Caixa” impulsa el Programa CaixaProinfancia, en el año 2007, para dar apoyo socioeducativo a la infancia y su familia, en situación de vulnerabilidad por causa

de pobreza y de acuerdo a diferentes informes (UNICEF, 2012; FOESSA y Cáritas, 2014; Save the Children, 2015; EAPN-ES, 2012, 2016, 2022; Observatorio de Sostenibilidad, 2016), que ponen de manifiesto la situación alarmante de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, poniendo de relieve el impacto que tiene en la infancia, en su salud física, mental y social (Bas Peña y Pérez de Guzmán Puya, 2017).

La crisis originada por la Covid 19, como señalan Naciones Unidas (2020) y la OCDE (2020), ha incidido, de manera especial en las familias más vulnerables y en las mujeres. En este sentido, Naciones Unidas (2020) afirma que “en el hogar, son las mujeres quienes hacen la mayor parte del trabajo de cuidados, no remunerado e invisible (p. 2). Además, la pandemia del Covid-19 ha incrementado la violencia de género porque “se conjuga con tensiones económicas y sociales y con las medidas para restringir el contacto y la circulación. Agravan la situación el hacinamiento en los hogares, el abuso de sustancias, el acceso limitado a los servicios y la reducción del apoyo de los pares” (Naciones Unidas, 2020, p. 12).

Siendo el Programa CaixaProinfancia, un programa de intervención socioeducativa con las familias, desarrollado por entidades sociales, nos sentimos con responsabilidad para avanzar en la formación a profesionales, con perspectiva de género, que desarrollan este programa en la Región de Murcia.

En este texto sólo presentamos una parte del trabajo realizado sobre violencia de género, pero el estudio completo comprende otras dimensiones como la acogida a profesionales que se incorporan al PCPI, su formación en educación para la igualdad entre mujeres y hombres, formas de discriminación, lenguaje no sexista, ...

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Planteamiento y justificación de las cuestiones de investigación

Dada la situación de pobreza identificada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), detectada en los estudios anteriormente mencionados, así como la situación discriminatoria de la mujer en todos los ámbitos, consideramos necesario indagar en la formación que tienen quienes se dedican profesionalmente al desarrollo del PCPI

en la CARM. Por esta razón, nos cuestionamos qué formación tienen, qué formación reciben, qué carencias formativas existen, cómo se abordan, etc.

En este trabajo nos centramos en los aspectos normativos y jurídicos, porque son de obligado cumplimiento, y por las exigencias de limitación de la extensión del mismo, al que nos tenemos que ajustar.

1.1.1. Revisión de la normativa

Dado el objetivo de investigación, planteamos un marco teórico desde el enfoque de los Derechos Humanos, y su implementación en España:

- A. Declaración Universal de los Derechos Humanos: señala, en el artículo 1, que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”, y desde esta fecha se han promulgado diferentes declaraciones para lograr la igualdad entre mujeres y hombres, y eliminar todo tipo de violencia contra las mujeres.
- B. Recomendaciones de CEDAW (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer), en sus diferentes informes. En 2019, por ejemplo: las demandas identificadas en el informe CEDAW SOMBRA España 2019, relativas a la educación se concretan, entre otras, en la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo, así como la educación obligatoria en derechos sexuales y reproductivos, con el fin de evitar estereotipos sexistas.

En el Informe SOMBRA España (2022) ¿Qué están haciendo las instituciones en materia de igualdad y violencia machista?, señala que el informe presentado por el gobierno de España tiene graves limitaciones, por lo que no resulta un documento válido, quebrantando el artículo 18.2 de la convención, así como las recomendaciones del Comité.
- C. Constitución Española (1978), establece, en el artículo 14: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición”; y, en el artículo 15 reconoce el derecho de todas las personas a la vida y a la integridad física y moral, por lo que no puedan ser subyugadas a torturas ni a malos tratos.
- D. Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género, que señala en la Exposición de Motivos, que “la violencia de género no

es un problema que afecten al ámbito privado... Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carente de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”; y, en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, donde se describe como la “ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo, y, especialmente las derivadas de la maternidad, la asunción de obligaciones familiares y el estado civil”.

- E. La Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, cambia el art. 1 de la Ley Orgánica 1/2004, y contempla como víctimas, junto a las mujeres, a sus hijas e hijos menores.

La publicación de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia, llama a toda la sociedad a una revisión de la misma, para poder aplicar todas las medidas de obligado cumplimiento. En este sentido, las entidades han tenido varias tareas fundamentales, entre las que se encuentra la revisión de cómo articula la formación a profesionales, y garantizar una política interna de protección a la infancia.

- F. Objetivos de Desarrollo Sostenible: La educación de calidad es el cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) y el quinto establece lograr la igualdad de género, para lo que es imprescindible una educación integral que contemple la formación de la ciudadanía con perspectiva de género, y contribuya a la toma de conciencia sobre los diferentes tipos de discriminación y, por consiguiente de desigualdades – directas e indirectas – que sufren las niñas y las mujeres en su vida, como consecuencia de la transmisión de una cultura patriarcal.

La educación es un instrumento fundamental, como exponía Tedesco (1998), hace más de dos décadas, porque “es una de las pocas variables de acción social que afectan simultáneamente a la competitividad económica, la equidad social y el comportamiento ciudadano” (p. 43).

1.1.2. Antecedentes del PCPI en la Región de Murcia

Durante el Convenio 11, desarrollado durante el curso 2017-2018, realizamos el primer “Informe de análisis de los Planes de Trabajo Familiares (PTF), del Programa CaixaProinfancia(PCPI), en la Región de Murcia”. Se detecta la falta de integración de la perspectiva de género en la recogida de datos y en la propia intervención. Por tanto, durante el curso 2018-2019 (Convenio 12), se realizó la investigación “Análisis de Planes de Trabajo Familiares del Programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia”, donde se detecta que en más del 70% de los casos, sólo se interviene con la madre, y se identificaron algunos casos de violencia contra la mujer y la infancia.

Como conclusión general, encontramos la necesidad de realizar un análisis y profunda reflexión en torno a la incorporación y desarrollo de la perspectiva de género en el PCPI, de acuerdo con la normativa legal vigente, así como revisar los procesos de formación continua de quienes lo llevan a cabo, para dotarles de herramientas, de manera que podamos contribuir a construir una sociedad, cada vez más igualitaria y justa.

Motivadas por esta conclusión, que asumimos como propuesta de mejora, se plantea la presente investigación.

2. OBJETIVO

Identificar las necesidades de formación continua, sobre violencia de género, del colectivo de profesionales que desarrollan el Programa CaixaProinfancia, en la Región de Murcia.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño

Como señala Anguera (2003, pp. 271-308), “el diseño de un estudio es una estrategia que nos aporta la forma de desarrollarlo empíricamente, estructurando los datos de acuerdo con los objetivos que se deben cumplir, y conduciéndonos hasta el desarrollo analítico adecuado”. Por consiguiente, el tipo de investigación que se decida realizar estará en función de la finalidad que se pretenda y de los objetivos.

Realizamos una investigación no experimental, descriptiva o exploratoria, de tipo encuesta (Sabariego y Bisquerra, 2009), orientada a identificar la formación de profesionales, sobre violencia de género, que intervienen en las once Redes del Programa CaixaProinfancia (PCPI), en Murcia. Optamos por una investigación descriptiva, de tipo de encuesta, porque responde a una finalidad descriptiva específica y concreta (Torrado Fonseca, 2009), como, por ejemplo, conocer aspectos sobre la formación de profesionales, que intervienen en el citado programa, relacionada con la acogida, el uso del lenguaje inclusivo, la formación en educación para la Igualdad, la discriminación por razón de sexo, las situaciones de riesgo para la infancia y la violencia de género. Tratamos de acercarnos a esa realidad porque nos preocupa, y, de esta forma, nos permitirá conocerla y poder incorporar mejoras para alcanzar los objetivos del PCPI, en toda su profundidad, en la Región de Murcia.

Posteriormente, se modificó el diseño de la investigación, pasando de un diseño cuantitativo a un diseño mixto, incorporando el diseño etnográfico, de tipo cualitativo. Para ello, en abril de 2022 se llevó a cabo un grupo de discusión, con representación de profesionales de las entidades de las 11 redes.

3.2. Participantes y contexto

Nos hemos dirigido a todo el colectivo de profesionales que participan en el PCPI, en la Región de Murcia, en total 335, si bien obtuvimos respuesta de 224 profesionales (178 mujeres y 44 hombres). Esto supone un porcentaje de participación del 66,9% sobre el universo de la muestra.

En relación al perfil de participantes, el hecho de que sean mayoritariamente mujeres, coincide con la feminización de las profesiones requeridas para la incorporación al programa (Trabajo Social, Educación Social, Magisterio, etc.).

El perfil de las personas que han participado está constituido por profesionales (principalmente Trabajo Social, Educación Social, Profesorado de Educación Infantil y Primaria) que realizan su actividad profesional en entidades que desarrollan el programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia, es decir, involucradas en la intervención socioeducativa con familias en situación de vulnerabilidad social, con menores a cargo y con un plan de trabajo acordado con la entidad social.

3.3. Características de la muestra

Se empleó un muestreo no probabilístico, de tipo casual (muestreo por accesibilidad o conveniencia), por las razones anteriormente justificadas de pertenencia a entidades que desarrollan un determinado programa de intervención socioeducativa. Este tipo de muestreo es, según Sabariego Puig (2004), uno de los muestreos más frecuentes en investigación educativa, se trata de una muestra compuesta por personas a las que se tiene facilidad de acceso y que se ofrecen a participar por voluntad propia.

Tabla 1. Variables y distribución de la muestra

Variables	Respuestas	n (224)
Sexo	Mujer	178
	Hombre	44
	Outro	0
Edad	No contesta	2
	Hasta 25 años	36
	26 a 35 años	131
	36 a 45 años	36
	46 a 55 años	14
Nivel de estudios	56 o más años	7
	Ciclos formativos de Grado Superior	11
	Diplomatura o Grado en Trabajo Social	43
	Diplomatura o Grado en Educación Social	44
	Diplomatura o Grado en Magisterio	71
	Licenciatura o Grado en Pedagogía	30
	Licenciatura o grado en Psicología	21
Otros	4	
Antigüedad	Menos de 1 año	73
	2 años	39
	De 3 a 5 años	60
	De 6 a 9 años	31
	De 10 a 13 años	21
Rol	Rol entidad prestadora (EP)	163
	Rol entidad referente (ER)	61

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Recogida de información: instrumento y procedimiento

Una vez detectadas las necesidades y acotado el problema de investigación, efectuamos una revisión documental de toda la documentación que ofrece el PCPI, incluida la documentación específica generada en la Región de Murcia. En base a esta revisión, construimos la primera parte de la encuesta sobre el contenido específico del PCPI. En una segunda parte de la encuesta, se abordan cuestiones relativas a 5 bloques temáticos específicos: 1. Educación para la igualdad, 2. Lenguaje no sexista, 3. Discriminación por razón de sexo, 4. Situaciones de riesgo para la infancia y 5. Violencia de Género.

Por tanto, la investigación es más amplia, presentamos sólo la parte relacionada con violencia de género.

Como instrumento para la recogida de datos, diseñamos una encuesta piloto, que fue validada por dieciséis personas expertas, pertenecientes a entidades que desarrollan el PCPI y al ámbito universitario. Analizamos sus aportaciones y propuestas de mejora, revisando la redacción de algunas preguntas y quedando validada la encuesta. Para realizar la encuesta, utilizamos la plataforma de la Universidad de Murcia (encuestas.um.es), dado que es una herramienta que permite, al personal de la Comunidad Universitaria, diseñar encuestas, publicarlas y explotar los resultados obtenidos. Cabe señalar que se trata de una plataforma muy intuitiva y adaptada a dispositivos móviles, por lo que se valoró idónea para su uso en esta investigación.

El periodo para la realización de la encuesta, pensado en un momento inicial para el segundo trimestre del curso, se tuvo que paralizar, dado que coincidió con el comienzo del confinamiento derivado de la pandemia provocada por la Covid 19. Una vez estabilizado el trabajo de las entidades con las familias, se acordó una ampliación del periodo de realización hasta final de curso.

4. RESULTADOS

Dentro de los resultados específicos sobre violencia de género, destacamos:

- El 60,3% de profesionales, identifica correctamente “víctima de violencia de género”.

Preocupan el resto de opciones, donde la definición ha sido errónea o se ha optado por “No sabe/no contesta”, lo que supone que el 49,7 de profesionales

del PCPI no identifican un hecho en el que puede estar en juego la vida de las mujeres y de sus hijos e hijas, máxime cuando en el PCPI se han identificado casos de violencia de género. Es urgente dar respuesta a esta carencia formativa, por las consecuencias e implicaciones que tiene para la vida de las personas, de la infancia y del cumplimiento legal y de los objetivos del PCPI.

Según Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género:

Artículo 1. Objeto de la Ley. 1. La presente Ley tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (p. 42169)

- El (82,1%) diferencia entre ‘violencia de género’ y ‘violencia doméstica’. Esto supone que hay un 17,9% de profesionales que no diferencian entre ‘violencia de género’ y ‘violencia doméstica’, debilidad formativa que hay que subsanar.

Aclarado el concepto de “violencia de género”, el concepto de “violencia doméstica o familiar” puede afectar a cualquier persona del núcleo de convivencia, tratándose de un delito regulado en el Código Penal español, artículo 173.2:

sobre persona amparada en cualquier otra relación por la que se encuentre integrada en el núcleo de su convivencia familiar, así como sobre las personas que por su especial vulnerabilidad se encuentran sometidas a custodia o guarda en centros públicos o privados.

- A nivel de entidad, se pregunta si se ha puesto a su disposición un protocolo de actuación a seguir, al detectar un posible caso de violencia de género. En este sentido, tan sólo el 22,8% conoce el protocolo de actuación que seguir, al detectar un posible caso de violencia de género. Por tanto, este alarmante resultado llama a la urgencia de comunicar esta situación a las directivas de las respectivas entidades y al PCPI, de manera que se articulen soluciones inmediatas que garanticen la correcta reacción de este colectivo profesional ante

este tipo de casos.

- Desconocen mayoritariamente, (60,7%), si la Red, a la que pertenecen, organiza formación en materia de violencia de género. En relación a si es la entidad la que realiza formación en materia de violencia de género, el 36% de profesionales contestan que “Sí”, siendo alarmante que la respuesta mayoritaria se encuentre en “no sabe, no contesta”. Es necesario indicar que, en la actualidad, el Programa CaixaProinfancia facilita, por segundo año consecutivo, formación en materia de violencia de género y sobre el *Taller de atención integral a mujeres y sus hijos e hijas víctimas de violencia*, disponible para cualquier profesional en el aplicativo del programa.

4.1. Conclusiones

Se ha constatado que la mayor parte de profesionales tienen una antigüedad inferior a un año, seguidas de profesionales que tienen entre tres y cinco años de antigüedad, lo cual dificulta su conocimiento sobre el programa, por lo que es necesario dedicar un esfuerzo constante en la formación básica de un gran porcentaje de profesionales de nueva incorporación, teniendo una repercusión negativa en la calidad de la atención. Este escenario esperamos que se vea mejorado por la reforma laboral, en cuyo Preámbulo se cita “una tasa de temporalidad inasumible y con efectos mucho más allá de la duración efímera de los contratos de trabajo. Jóvenes y mujeres son los que más han sufrido esta lacra” (Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo), es decir, reforma que deberá favorecer la reducción de la temporalidad de profesionales también en las entidades. Para ello sería necesario un estudio más profundo y comparativo sobre las fórmulas de financiación y contratación de las entidades del tercer sector.

Es necesario trabajar con las entidades y redes para conocer sus ofertas formativas, no sólo para el PCPI, y diseñar una estrategia de comunicación y difusión de las mismas, trimestral o semestralmente, facilitando así la formación, rentabilizar los recursos y eliminar posibles duplicidades.

Una vez analizados los resultados obtenidos, es urgente proporcionar formación básica continua, relacionada con la igualdad entre mujeres y hombres, violencia de género y familiar, de acuerdo con la actual legislación española, las recomendaciones de CEDAW (2019) y los ODS, de manera que les permita introducir la perspectiva de género en el PCPI.

Dicha formación ha de responder, entre otras, a la necesidad de:

- Identificar la definición de “Víctima de violencia de género”;
- Diferenciar entre ‘violencia de género’ y ‘violencia doméstica’;
- La actuación frente a un caso de violencia de género;
- El protocolo a seguir tras detectar un posible caso de violencia de género;
- Garantizar la información sobre la formación que se realiza en la Red.

4.2. Contribuciones e implicaciones de la investigación

Es necesario señalar la innovación y relevancia que ha supuesto analizar cómo se realiza la incorporación de profesionales al PCPI en la Región de Murcia y la detección de necesidades formativas en violencia de género, de este colectivo profesional, dado que no se había hecho con anterioridad.

A raíz de los resultados obtenidos en la encuesta y en el grupo de discusión, se están estructurando formaciones, en horario laboral, sobre educación para la igualdad, discriminación por razón de sexo, lenguaje no sexista, así como talleres sobre violencia de género.

Los resultados y acciones posteriores, unidos a la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, están suponiendo un soporte a las entidades, con dificultades para realizar por sí mismas este análisis de necesidades, así como la creación de propuestas de mejora, para que se materialicen en acciones viables, concretas y ejecutables.

Por otra parte, cabe señalar que este trabajo que se está realizando en el PCPI de Murcia constituye un referente para la formación de profesionales con perspectiva de género, en otras redes de entidades que desarrollan el PCPI en otras comunidades autónomas. Como recomendación para investigaciones futuras, esta investigación se puede extender a todas las redes CaixaProinfancia a nivel estatal, con posibilidad de conformar un plan de formación conjunto para este colectivo de profesionales.

4.3. Propuestas de mejora

La principal propuesta de mejora consiste en el impulso y seguimiento de un plan de formación conjunto, que incluya las carencias detectadas y permeabilice en todas las Redes de la Región de Murcia.

El PCPI, en todos los territorios, facilita formación en materia de violencia de género y también sobre Atención integral a mujeres y sus hijos e hijas víctimas de violencia. Por consiguiente, sería preciso comprobar que esta formación es realizada por todo el colectivo de profesionales que trabajan en el PCPI y si atiende a las necesidades detectadas sobre conceptos y protocolos.

REFERENCIAS

- Anguera, M.T. (2003). *La observación. Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Asamblea General de la ONU (2015). *Transformar el mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible*. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán, V. (2017). *Educación, salud y pobreza. Programa Caixa Proinfancia en Murcia. Estudio de casos*. Health and addictions. Vol. 17, N.º 2 (pp. 179-188). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6106506>
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Muralla.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 2019). *Informe sombra sobre la aplicación en España 2015-2018 de la CEDAW* (IX. EDUCACIÓN. Observación 19.a y 27 a y b). Disponible en: <https://cedawsombraesp.files.wordpress.com/2019/05/190513-informe-cedaw-sombra.pdf>
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 2022). *Informe SOMBRA España: ¿Qué están haciendo las instituciones en materia de igualdad y violencia machista?* Disponible en: <https://www.forofeministacyl.org/post/informe-sombra-espana-que-estan-haciendo-las-instituciones-en-materia-de-igualdad-y-violencia-machista/>
- Cortes Generales. *Constitución Española (1978)*. «BOE» núm. 311, de 29/12/1978, pp. 23313 a 29424 (Art.14). España. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- EAPN-ES (2012). *Memoria anual*. Recuperado de: http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/2/EAPN_2012_defweb.pdf
- EAPN-ES (2016). *VI Informe de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español (EAPN-ES). El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2015*. Recuperado de [http://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe AROPE 2016 R esumen Ejecutivo.pdf](http://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2016_R esumen Ejecutivo.pdf)
- EAPN-ES (2022). *12.º Informe anual sobre el estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2020*. Recuperado de:

- <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/informe-2022-compilado.pdf>
- FOESSA y Cáritas (2014). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid, Arias Montano.
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal*. «BOE» núm. 281, de 24/11/1995 (Art. 173.2). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-25444>
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. BOE núm. 313, de 29/12/2004. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. BOE núm. 71, de 23/03/2007 (Art. 3 y 24.a.). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. BOE núm. 175, de 23 de julio de 2015, pp. 61871 a 61889.
- Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. «BOE» núm. 134, de 5 de junio de 2021, 68657 a 68730. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>
- Jefatura del Estado. *Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo*. «BOE» núm. 313, de 30/12/2021. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-21788>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1), Santiago. Disponible en: <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/aprobacion-agenda2030.pdf>
- Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: Las repercusiones de la COVID-19 en las mujeres y las niñas*. Paris. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/informe_guterres_covid_mujeres.pdf
- OCDE (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance)*. Recuperado de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Sabariago Puig, M. (2004). *El proceso de investigación*. En R. Bisquerra Akzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed., pp. 267-284). La Muralla.
- Tedesco, J.C. (1998). *Profesores de Enseñanza Secundaria: papel de futuro. En aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Fundación Santillana: Madrid.
- Torrado Fonseca, M. (2009). *Estudios de encuesta*. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed., pp. 231-257). La Muralla.

Parte V

**Comunicações Livres:
*Teoria e Prática em Territórios Educativos em Espaços Públicos
e Privados: Escolas, Associações, Municípios, Instituições***

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS DE GRANADA

Gracia González-Gijón¹, Ana Amaro Agudo¹, Francisco Javier Jiménez Ríos¹, Nazaret Martínez-Heredia¹

¹ *Universidad de Granada*

RESUMEN

Este trabajo describe el proyecto financiado por el Programa de Ayudas en materia de igualdad del Plan propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada y se engloba dentro de las actividades de transferencia del conocimiento de investigación en contextos locales desfavorecidos dirigidas a la prevención de la desigualdad. Además esta propuesta queda alineada con el Objetivo 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU, concretamente con la prioridad 1 que pretende mitigar o reducir la violencia de género y con el Objetivo 16, que pretende promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. El objetivo de este trabajo es conocer la incidencia y los tipos de violencia de género en las relaciones de pareja, actuales o pasadas, que se da en adolescentes pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos de Granada. El objetivo último es una propuesta de intervención basada en talleres, para prevenir la violencia de género que se da, entre los más jóvenes, en sus relaciones de pareja.

Con este proyecto hemos contribuido al conocimiento y diagnóstico de esta realidad en la zona norte de Granada para acabar con ella por medio de la intervención educativa, mediante procesos de reflexión y autoevaluación, a partir de una propuesta de intervención extrapolable a otros contextos locales.

PALABRAS CLAVE

Violencia de género; Adolescentes; Intervención; Contextos desfavorecidos; Granada

INTRODUCCIÓN

La violencia ejercida contra las mujeres constituye uno de los más graves problemas de nuestra sociedad y supone un importante reto ante la dificultad de erradicarla. El estudio de la OMS (2013) revela que la violencia de pareja es el tipo más común de violencia contra la mujer y afecta al 30% de las mujeres del planeta. Por primera vez, la Memoria anual del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, Ceuta y Melilla (TSJA) referida al año 2017 ha dedicado un apartado específico al fenómeno de la violencia de género en menores de edad indicando su aumento con respecto al año anterior. Estos datos nos llevan a tomar medidas efectivas ante la persistencia y aumento de actitudes de este tipo de violencia en nuestros jóvenes, cuando, por el contrario, se trata de que ejemplifiquen desde edades tempranas los valores de igualdad, respeto y libertad.

Según la OMS (2016), la violencia de pareja se refiere al comportamiento de la pareja o expareja que causa daño físico, sexual o psicológico, incluidas la agresión física, la coacción sexual, el maltrato psicológico y las conductas de control. Este problema, que en la actualidad presenta una creciente incidencia y causa lesiones físicas, psicológicas e, incluso, en algunos casos la muerte, tiene su origen en las relaciones de poder desiguales que se establecen desde el miembro más fuerte hacia el más débil. En la mayor parte de los casos, la violencia es ejercida por los hombres contra las mujeres denominándose violencia de género.

La violencia de género que se da en las relaciones de pareja fuera del matrimonio ha sido poco estudiada. Está generalizada la idea de que debido al estrecho y continuo contacto que existe en las parejas casadas, pueden producirse más fácilmente situaciones de violencia y malos tratos que en el caso de parejas que no conviven. Efectivamente, tendemos a pensar que en las relaciones más abiertas existe menos compromiso y más libertad por lo que son menos proclives a que se produzcan situaciones que puedan generar conductas maltratantes; sin embargo, algunas revisiones (Barnet et al., 1997) indican que la incidencia de la violencia es más elevada que la que se da en la relación marital. En esta línea, otros estudios más recientes coinciden en el mismo argumento. En España, la violencia física que se da en los jóvenes que mantienen una relación de pareja podría superar el 30% (Muñoz-Rivas et al., 2007) y en un estudio llevado a cabo con universitarios se determinó que un 18,3% era objeto de violencia física (García Díaz et al., 2013). En un tercer estudio realizado por Rubio et al. (2015), el 21,2% de los encuestados había sufrido amenazas o agresiones físicas directas y el 61,5% conocían la existencia de casos de violencia en la pareja.

Así mismo, es habitual la idea de relacionar la violencia de género en las relaciones de pareja con personas de mediana y elevada edad; sin embargo, hoy sabemos que la violencia que se produce en las parejas de adolescentes y jóvenes es muy frecuente. Todas las investigaciones disponibles establecen que las relaciones violentas son un hecho significativo y repetitivo en las relaciones entre chicos y chicas jóvenes (Oliver y Valls, 2004). En la revisión llevada a cabo por Kury, Obergfell-Fuchs y Woessner (2004) sobre investigaciones realizadas en Europa, se concluye que las mujeres jóvenes son objeto de más violencia, por parte de sus parejas, que aquéllas de más edad.

También es frecuente asociar la violencia a personas con un bajo nivel de estudios. Kury, Obergfell-Fuchs y Woessner (2004) señalan que entre un 12,5% y un 28% de las estudiantes universitarias europeas son objeto de violencia en sus relaciones de pareja. Como se observa, un alto nivel de estudios no garantiza la presencia de violencia contra las mujeres en la pareja.

El contexto donde desarrollaremos este proyecto será la zona norte de Granada caracterizada por ser una zona desfavorecida social, cultural y económicamente. En ella, especialmente, se dan unos índices muy preocupantes de pobreza, marginación y vulnerabilidad, especialmente entre los/as más jóvenes, los cuales tienden a reproducir, en sus relaciones de pareja, modelos basados en el machismo y en la imposición de la fuerza para ejercer el control y el poder del hombre sobre la mujer.

El objetivo de este trabajo es conocer la incidencia y los tipos de violencia de género en las relaciones de pareja, actuales o pasadas, que se da en adolescentes pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos de Granada. El objetivo último es diseñar una propuesta de intervención basada en talleres, para prevenir la violencia de género que se da, entre los más jóvenes, en sus relaciones de pareja.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo se ha empleado una metodología cuantitativa de corte descriptivo para el diagnóstico del contexto y participativa para el diseño de la intervención. Se utilizó como técnica de recogida de datos el cuestionario. La metodología está vinculada a los objetivos que pretendemos desarrollar.

Población y muestra

Este trabajo se llevó a cabo con jóvenes estudiantes de diferentes centros de Educación Secundaria de la zona norte de Granada. Estos participantes estudian Educación Secundaria Obligatoria o Formación Profesional. Para la selección de la muestra hemos empleado un muestreo no probabilístico intencional a partir del cual se obtuvo una muestra participante de 30 estudiantes (12 mujeres y 18 hombres), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años.

Instrumento de recogida de datos

Como instrumento de recogida de datos se empleará el “Cuestionario de Violencia en las relaciones de pareja jóvenes (VIREPA)” (González-Gijón y Soriano, 2021), que se utilizará para detectar la existencia de violencia de género en las relaciones de pareja, cuantificando la incidencia en relación a sus distintas tipologías.

Procedimientos para la obtención de datos e informaciones

En esta propuesta diferenciamos las siguientes fases para dar respuesta a los objetivos propuestos:

1. Primera Fase. Revisión de la literatura e implementación de cuestionarios. Tras la revisión de la literatura especializada y la selección de la muestra, se aplicó el cuestionario con el fin de obtener los datos que fundamentarán este estudio y conocer la realidad de esta problemática en el contexto seleccionado. Los cuestionarios se han pasado tanto de forma presencial, como *online*, según preferencias de cada centro educativo, además, el alumnado fue informado del anonimato del mismo. El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el estudio de frecuencia y porcentajes empleando para ello el programa SPSS versión 22.0.
2. Segunda Fase. Diseño y desarrollo de una propuesta de intervención. Una vez llevado a cabo el diagnóstico e identificados, a través de los resultados obtenidos en la fase anterior, los aspectos a trabajar, pasaremos a diseñar la propuesta de intervención basada en la prevención de la violencia de género en las parejas jóvenes.
3. Tercera Fase. Desarrollo de la propuesta de intervención. Ésta se llevará a cabo a través de talleres que se impartirán en horario de tutoría en los distintos centros educativos participantes y con la participación del coordinador/a de igualdad de los centros.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los datos obtenidos para analizar el contexto de intervención. El cuestionario empleado para obtener estos datos, divide el maltrato en cinco dimensiones de análisis que pasamos a describir:

- *Maltrato Emocional*. Este tipo de maltrato aparece con un porcentaje muy alto

(70%) de jóvenes que no lo han sufrido nunca, sin embargo, un 15% señalan que siempre experimentan este tipo de maltrato.

- *Maltrato Físico y Psicológico.* En este caso, casi un 20% de los y las participantes afirman haber sufrido insultos o amenazas por parte de su pareja o expareja y un 15% a recibido empujones. También hay adolescentes que han sido agredidos/as físicamente o que la persona a la que se refieren al contestar estas cuestiones les ha hecho creer que están enfermos/as.
- *Desvalorización Personal.* Aunque la mayoría (96,7%) nunca han sufrido este tipo de maltrato, un 3,3% dice haberlo recibido siempre, más concretamente en actitudes que llevan a la desvalorización personal sobre la ideología política, las creencias religiosas y la interiorización de los estereotipos y roles de género.
- *Control Social y Económico.* En este tipo de maltrato un 16,7% afirma haber sufrido el control en los horarios. En cuanto al control del dinero, el 6,7% de los y las adolescentes lo sufre a diario y casi al 7% le ha ocurrido algunas veces. Además, al 15% le han impedido mantener relaciones con su entorno más cercano, ya sea con su familia, amigos/as, compañeros/as.
- *Abuso Sexual.* Los/as adolescents no han sufrido este tipo de violencia.

Trás el análisis de los datos, se diseñó la propuesta de intervención para desarrollarla en los centros educativos participantes en forma de talleres. El taller principal, cuya finalidad era la prevención de la violencia de género entre los más jóvenes, en sus relaciones de pareja, se tituló, “Ni Príncipes ni Princesas: Violencia en las parejas adolescentes” e incluyó los siguientes objetivos: definir el concepto y los tipos de violencia en las parejas adolescentes y describir los tipos de violencia que se dan en las parejas adolescentes a partir del estudio realizado. Para ello, contó con contenidos variados y ajustados a los objetivos a desarrollar y una metodología basada principalmente en el trabajo grupal durante las sesiones. La temporalización estuvo marcada por la disponibilidad de los centros para realizar este tipo de actividades en coordinación con el/a responsable de igualdad de los centros.

CONCLUSIONES

Los resultados han identificado la existencia y tipología de violencia de género en las relaciones de pareja en los/as participantes, donde se puede concluir que los/as

adolescentes de la zona norte de Granada que han participado en el estudio, presentan una baja incidencia en todos los tipos de violencia analizados. Los datos muestran, que no han sufrido abuso sexual y sobre la violencia basada en el control social y económico, aparece en relación a control de horarios y de las relaciones con el entorno (familiares, amistades, entre otras). Con respecto al maltrato físico y psicológico, los/as participantes han sufrido, como formas de violencia más experimentada, el maltrato psicológico, maltrato emocional y desvaloración personal. Estos resultados deben considerarse como parte de un estudio exploratorio sobre esta realidad en jóvenes y adolescentes de la zona norte de Granada, por eso, debemos indicar, la baja tasa de participación como una limitación en el estudio.

Por último, señalar que con este proyecto hemos contribuido al conocimiento y diagnóstico de esta realidad en la zona norte de Granada para acabar con ella por medio de la intervención educativa, mediante procesos de reflexión y autoevaluación, que conlleven una propuesta de intervención extrapolable a otros contextos locales. Los resultados se han difundido, por medio de seminarios y grupos de trabajo, en la asignatura de “Educación para la igualdad y la diversidad” del Grado en Pedagogía y la asignatura de “Pedagogía social” del Grado en Educación Social, impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto titulado “Prevención de la violencia de género en las parejas jóvenes en contextos desfavorecidos de Granada” (COF-IGU127-2020), financiado por el Programa de Ayudas para la Cofinanciación de Actividades en materia de igualdad, del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad. Plan propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, 2020.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, O. W., Miller-Perrin, C. L., & Perrin, R. (1997). *Family violence across the lifespan*. Londres: Sage.
- García Díaz, V., Fernández Feito, A., Rodríguez Díaz, F. J., López González, M. L., Mosteiro Díaz, M. del P., y Lana Pérez, A. (2013). Gender violence in nursing students during their dating relationships. *Atencion Primaria / Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria*, 45(6), 290–6.
- González-Gijón, G., & Soriano Díaz, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1) <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060>
- Kury, H., Obergefell-Fuchs, J., & Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe: Comparison of national surveys. *Violence Against Women*, 10(7), 749–769. <https://doi.org/10.1177/1077801204265550>

- Memoria del TSJ de Andalucía 2019. Recuperado de: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/Tribunales-Superiores-de-Justicia/TSJ-Andalucia--Ceuta-y-Melilla/Actividad-del-TSJ-Andalucia--Ceuta-y-Melilla/Memoria-Judicial/Memoria-del-TSJ-de-Andalucia-2019>
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O'Leary, K.D., & González, P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema*, 19(1), 102-107.
- Oliver, E. & Valls, R. (2004) *Violencia de Género. Investigaciones Sobre Quiénes, por qué y cómo Superarlo [Gender Violence: Research over Who, Why, and How to Overcome It]*. El Roure Editorial, Barcelona.
- OMS. (2013). Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Recuperado de: https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/violence_against_women_20130620/es/
- OMS. (2017). La violencia infligida por la pareja y la salud de la mujer. Recuperado de https://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter4/es/
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. Á., Amor, P. J., & López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: Una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56.

O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Ana Sofia Clemente Gonçalves¹, Paula Manuela Dias de Oliveira²

¹ *Universidade Lusófona / CeIED*

² *Universidade Lusófona / CeIED*

RESUMO

Na sociedade atual, monolítica e indiferente, a ausência de valores ético-morais a que assistimos diariamente, revelam ser demasiado funestos para a Humanidade. Aponta-se, pois para a necessidade de estabelecer novos consensos em torno de valores que nos sirvam de guia para o nosso relacionamento pessoal e coletivo. O atual desafio lançado à Educação, face à diversidade de fatores sociais, económicos, étnicos, entre outros, leva-nos a pensar se, é uniforme o seu parecer e ser, ou se lhe poderá ser atribuído uma multidimensionalidade própria do que esta exige. Todavia, sendo a Educação “(...) um facto, uma necessidade e um dever” (Antunes & Antunes, 1973, p. 33), imerge com premência a promoção de valores, adquiridos e fomentados para a construção contínua da pessoa humana.

Segundo Penfold (2010), é no contexto educacional, que as comunidades de prática enfatizam o papel da aprendizagem mútua por meio das interações entre pessoas, na realização de tarefas e na congregação de pessoas em torno de um mesmo objetivo.

Desta forma, realizou-se uma investigação a uma comunidade de prática profissional, em contexto educacional, a qual assumiu ser um mecanismo, que permitiu a geração e disseminação do conhecimento tácito (Ardichvili et al., 2006). Funcionou, igualmente, como estratégia para compartilhamento de conhecimento, ou para transformação de conhecimento novo em conhecimento utilizável (Cadiz et al., 2009).

Numa atualidade educacional, onde não apenas se roga por uma Educação inclusiva, equitativa e igualitária, mas a prática da mesma, o grande objetivo desta investigação foi verificar se o uso de metodologias ativas poderá ser benéfico para a aprendizagem, concretamente, da leitura e da escrita, de alunos com necessidades específicas.

PALAVRAS-CHAVE

Comunidade de prática; Metodologias ativas; Necessidades específicas

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação surgiu no âmbito de uma Unidade Curricular do Doutoramento em Educação. Visto o seu foco enquadrar-se na temática deste Congresso, foi do nosso interesse poder partilhar esta experiência enriquecedora com a comunidade científica.

Comunidades de prática, sendo alvo de pesquisa na área de gestão do conhecimento, têm despertado interesse, quer no campo académico, como ao nível de consultadoria, em organizações privadas e públicas (Wilbert, 2018).

Aceites na atualidade como ferramenta ou técnica em contextos corporativos, a sua definição é atribuída a Lave e Wenger (1991) que a descrevem como um “(...) sistema de atividades no qual participantes compartilham em entendimento sobre o que fazem, e o que isso significa nas suas vidas para a sua comunidade” (p. 98).

Desta forma, este trabalho tem como objetivos o desenvolvimento, a observação e consequente descrição analítica de dados recolhidos de uma prática social, de modo a aplicar os conhecimentos e as ferramentas adquiridas nas aulas. Optou-se pela aplicação concetual de uma situação profissional, em contexto escolar, onde fosse possível aferir os aspetos prementes da aprendizagem situada de uma comunidade de prática.

Desta forma, tentou-se explanar tais dados recolhidos, fazendo uma análise complexa e pormenorizada, seguindo as diretrizes do guião fornecido e orientado pelo professor. Pensou-se fazer uma descrição de todas as etapas da atividade, bem como de momentos prévios à mesma, os quais constituem-se como uma resposta prioritária à escolha de tal temática.

Fiquemos, então, com Histórias da nossa infância – descritos em três momentos memoráveis, não apenas para quem neles participou, como para as doutorandas que, através deles, puderam assistir e vivenciar dos intensos sorrisos dos seus protagonistas.

ARGUMENTAÇÃO, ESCOLHA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Inseridas no Doutoramento em Educação, o grupo é composto por 2 elementos, com práticas profissionais bem distintas. Contudo, a hiperligação comum – a Educação – leva a pensar se, é uniforme o seu parecer e ser, ou se lhe poderá ser atribuído uma multidimensionalidade própria do que esta exige. Todavia, sendo a Educação “(...) um facto, uma necessidade e um dever” (Antunes & Antunes, 1973, p. 33), imerge com premência a promoção de valores, adquiridos e fomentados para a construção contínua da pessoa humana.

Na sociedade atual, monolítica e indiferente, a ausência de valores ético-morais a que assistimos diariamente, revelam ser demasiado funestos para a Humanidade. Aponta-se, pois para a necessidade de estabelecer novos consensos em torno de valores que nos sirvam de guia para o nosso relacionamento pessoal e coletivo. Desta forma, a prática foi uma prática profissional, em contexto educacional, na qual a comunidade de

prática é assumida como um mecanismo que permite a geração e disseminação do conhecimento tácito (Ardichvili et al., 2006), como estratégia para compartilhamento de conhecimento, ou para transformação de conhecimento novo em conhecimento utilizável (Cadiz et al., 2009).

Segundo Penfold (2010) é no contexto educacional, que as comunidades de prática enfatizam o papel da aprendizagem mútua por meio das interações entre pessoas, na realização de tarefas e na congregação de pessoas em torno de um mesmo objetivo.

Como tal, o interesse foi o de verificar se o uso das metodologias ativas é benéfico na aprendizagem, concretamente em alunos com necessidades específicas. Aponta-se, então, como **questão problemática**: Qual o impacto das metodologias ativas na aprendizagem de crianças com necessidades específicas?

Na mesma linha, formulou-se as **questões específicas**, a saber:

- Qual a motivação dos alunos?
- Quais as mudanças no comportamento dos alunos?
- Como os alunos organizam o material?
- Como interagem os alunos?
- Quais os significados que os alunos dão às aprendizagens adquiridas?

O PROJETO E O PÚBLICO ALVO

Caracterização do Projeto

Intitulado de “Histórias da Nossa Infância”, este projeto foi idealizado no meio de um confinamento, em que o Ensino à Distância, apesar de atípico, pôde trazer-nos surpresas agradáveis, na aprendizagem de crianças com necessidades específicas (DL 54/2018). Tendo como objetivo principal apelar à criatividade emotiva e artística de crianças que, apesar de se encontrarem no final do 1.º ciclo, estão ainda num processo de iniciação à leitura e à escrita.

Entusiasmou alunos e famílias, ao ponto de ter sido dada a oportunidade de recriá-lo no espaço escolar, e poder dá-lo a conhecer a outros elementos da Comunidade Educativa. A ideia de recriar a história em causa surgiu espontaneamente de uma aluna, em

contexto de trabalho colaborativo com os seus pares e disseminou-se pelo restante grupo.

A realizada uma planificação deste projeto e todo o trabalho foi realizado em médio/longo prazo, o qual culminou com a dramatização, efetuada em 3 momentos, e observada pelas doutorandas, para realização de tal trabalho. Um dos elementos do grupo participou como narradora sendo que o outro elemento, não participante, acompanhou-as por videochamada.

Caracterização dos Alunos

A escolha destes alunos recai, essencialmente, pelo desenvolvimento de um projeto idealizado no ano letivo transato. Os alunos integram duas turmas de 4.º ano, do sistema regular e o seu currículo não foi afetado pelas novas medidas de flexibilização, apesar das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão de cada um deles (DL n.º 54/2018 – artigo 7).

Este grupo é constituído por sete alunos, a saber 3 elementos de uma turma de 4.º ano (2 rapazes e 1 rapariga) e mais 4 elementos de uma outra turma, igualmente de 4.º ano (2 raparigas e 2 rapazes).

Caracterização das Unidades curriculares nas 3 observações

De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo, da disciplina de Português, de julho de 2018 (PASEO), o aluno deve “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender.” O domínio da Educação Literária abre a possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.

Tais observações ocorreram nos dias 24, 28 e 29 do mês de março de 2022, na biblioteca escolar. Os primeiros dois dias, os protagonistas representaram a obra em questão a turmas do pré-escolar, culminando com uma última atuação às suas às quais pertencem. Apesar de não ser uma obra do Plano Nacional de Leitura para o 1.º Ciclo, propôs-se com esta atividade trabalhar alguns domínios da disciplina de Português, tais como a oralidade, leitura e escrita. Mas, principalmente, observar e posteriormente descrever,

as várias etapas vivenciadas por um grupo restrito, social e escolarmente, através de uma prática (aprendizagem situada) o qual, pôde constituir-se, como uma comunidade de prática. Destaca-se, igualmente, a promoção do papel ativo dos alunos, a fim de sentirem a sua responsabilidade na construção do seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento das áreas de competência previstas no Perfil do Aluno à Saída Escolaridade Obrigatória do século XXI (PASEO).

Ainda a frisar que, para tal estudo, foi solicitado à Direção do Agrupamento, bem como aos encarregados de educação de todos os protagonistas, autorização para que se realizasse tais observações.

RESUMO ANALÍTICO CONCLUSIVO

Algumas imagens poderão descrever os momentos vividos:



Figuras 1 e 2. Materiais elaborados pelos alunos – cortina do palco e cartaz do projeto



Figuras 3 e 4. Vários momentos da atuação dos alunos, com os vários materiais por ele construídos

Elementos estruturantes da Aprendizagem Situada

Segundo Brasão (2016, p. 277) “a aprendizagem situada pressupõe situar num contexto o pensamento e a ação, ou seja, aprender pelo envolvimento no mundo social”. Lave e

Wenger (1991) clarificaram melhor este conceito, afirmando que a aprendizagem acontece em função da atuação, do contexto e da cultura na qual se situa. A interação social é determinante para a aprendizagem situada e está interligada com a participação em comunidades constituídas por pessoas, práticas e conhecimentos.

Seguindo o mesmo autor (1991), a aprendizagem deve ser estruturada com incentivos à cooperação e à partilha de objetivos comuns. Para tornar a transferência de conhecimentos possível é necessário refletir as situações vivenciadas a partir do seu contexto exercitando sempre que possível a conexão com a generalização para que o conhecimento abstrato possa ser trabalhado em simultâneo (Brasão, 2016).

Relativamente à investigação em epígrafe, tornaram-se visíveis todos os elementos estruturantes da Aprendizagem Situada, ao longo de todo o processo de aprendizagem destes alunos. Desta forma, “(...) cada comunidade de prática possui um domínio que representa a área de conhecimento em torno da qual convergem os interesses dos membros da comunidade, constituindo uma base comum e um senso de identidade” (Wenger & Snyder, 2000, cit. por Gudole et al., 2012, p. 18).

Na opinião dos autores citados, “(...) o domínio legitima a comunidade pela afirmação dos propósitos e valores dos membros e de outros atores interessados (Wenger & Snyder, 2000, cit. por Gudole et al., 2012, p. 18).

No caso desta investigação, como domínio observou-se a leitura com recurso a uma metodologia ativa (dramatização). Nesse sentido, e na ótica de Lave & Wenger (1991), Wenger (1998, cit. por Gudole et al., 2012, p. 18), “(...) a participação e interação das pessoas nas atividades coletivas também adquirem importância analítica, pelo próprio desenvolvimento humano a partir da interação social e do pertencimento a comunidades de prática.

Relativamente ao segundo elemento estruturante da aprendizagem situada – comunidade – “(...) é aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem (Wenger et al., 2002, cit. por Matos, 2010). Seja subjetiva ou objetiva, a participação numa prática social sugere um foco explícito sobre a pessoa, como integrante de uma comunidade sociocultural. Desta forma, “(...) a aprendizagem pela participação envolve a pessoa como um todo, o que sugere não somente uma relação com atividades específicas, como também uma relação com comunidades sociais, e implica tornar-se um

participante pleno, um membro reconhecido na comunidade” (Gudole et al., 2012, p. 19).

Segundo Didier e Lucena (2008), a corrente da aprendizagem social assume que as pessoas aprendem interagindo com outrem, em contextos sociais. Citando Merriam e Caffarella (1999, cit. por Didier & Lucena, 2008, p. 265), “Aprendizagem é uma função da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento”.

No trabalho em questão, a comunidade poder-se-á designar como o grupo de alunos de características especiais que ambicionam a melhoria da leitura e que se encontram em interação nesta aprendizagem conjunta.

Por fim, a aprendizagem pela participação na prática (3.º elemento), torna-se possível ao envolverem-se em novas atividades, realizando novas tarefas e funções para dominarem novos entendimentos. Atividades, tarefas, funções e entendimentos não existem isoladamente. Assim sendo, “(...) a aprendizagem, (...), implica tornar-se uma pessoa diferente com respeito às possibilidades abertas por esse sistema de relações. Ignorar esse aspeto da aprendizagem é menosprezar o fato de que a aprendizagem envolve a construção de identidades” (Lave & Wenger, 1991, cit. por Gudole et al., 2012, p. 19).

Segundo Santos (2003, p. 29, cit. por Matos, 2010), a prática é um conjunto de “esquemas, de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos, que são partilhados pelos membros da comunidade”.

Neste caso, poder-se-á designar como a dramatização do “Frozen”, ocorrida entre alunos e professora.

Modos de pertença da Aprendizagem Situada

Segundo Matos (2010):

(...) a perspetiva situada entende a aprendizagem como algo que faz parte integrante, da participação em comunidades de prática. A participação é emergente e, intencional; não pode ser prescrito nem legislado; é, no entanto, possível, pensar, em modos, de enriquecer, a atmosfera da comunidade onde se pretende promover determinadas, formas de participação. A aprendizagem ocorre na medida em que os alunos participam em práticas.

Nesta linha de pensamento, apresenta-se, de seguida, os três modos de pertença:

Engajamento

Segundo Souza (2011, p. 4), o engajamento é o envolvimento ativo nos processos de negociação de sentido que acontecem continuamente entre membros de uma comunidade de prática, permitindo a formação de trajetória e de histórias de prática, pressupondo intensidade continuada e relações de reciprocidade.

- a) mutualidade – envolvimento dos alunos na preparação e dramatização;
- b) competência – os papéis foram distribuídos com equidade aos alunos e de acordo com as características de cada um deles; foram desenvolvendo as competências sujeitos a críticas e com o exemplo dos outros colegas, melhorando significativamente entre observações;
- c) continuidade – os alunos através da memória participativa darão continuidade ao desenvolvimento das competências de leitura.

Imaginação

A imaginação (Wenger, 1998, cit. por Fogaça & Halu, 2017, p. 434) refere-se à “criação de imagens do mundo, e a percepção de conexões no tempo e espaço, extrapolando nossa própria experiência”. Podemos designá-la como “o processo de expansão de nós mesmos ao transcendermos nosso tempo e espaço e criarmos novas imagens do mundo e de nós mesmos”.

Um outro autor (Souza, 2011) menciona-a como se essas imagens extrapolassem a própria experiência e vendo conexões no tempo e no espaço, o que requer a habilidade de observar como um membro externo, explorar, correr riscos e criar conexões improváveis (Souza, 2011, p. 4).

No caso do nosso trabalho, os alunos vão gradualmente projetando a leitura ao longo das atuações, e melhorando a sua autoestima noutras áreas do seu quotidiano. Sentiram-se mais confiantes na sua prestação corporal, na sua leitura e na interação para com os outros, aumentando a sua motivação para outros desafios da vida futura.

Alinhamento

Segundo Souza (2011, p. 4), significa "(...) coordenar energias, ações e práticas para pertencer e contribuir para a comunidade em geral, em um processo que une tempo e espaço para que os participantes estejam conectados nessa coordenação".

Neste caso específico, devido à prática, os alunos desenvolveram uma melhoria franca nas suas competências leitoras, conseguindo prosseguir com a sua aprendizagem. Foi visível a cooperação entre todos, na interajuda, abrindo espaço de participação ao outro, respeitando os diferentes papéis de cada um, e desempenho ao longo das atividades, para alcançar o objetivo que lhes era comum. Assim, pode-se considerar que houve um alinhamento e cooperação.

Segundo Souza (2011, p. 3), é imprescindível demonstrar que mecanismos de comunicação entre os membros de uma comunidade são também mecanismos de participação e denotam os modos de pertencimento desses membros. Citando Wenger (1998) acredita que, ao invés de classificar comunidades de prática a partir de categorias fixas, três modos de pertencimento: a) engajamento; b) imaginação; e c) alinhamento, podem ser combinados, oferecendo uma base mais apropriada para a compreensão de como as comunidades são constituídas.

A Figura 5, sintetiza, de forma explícita, as componentes aqui referidas.

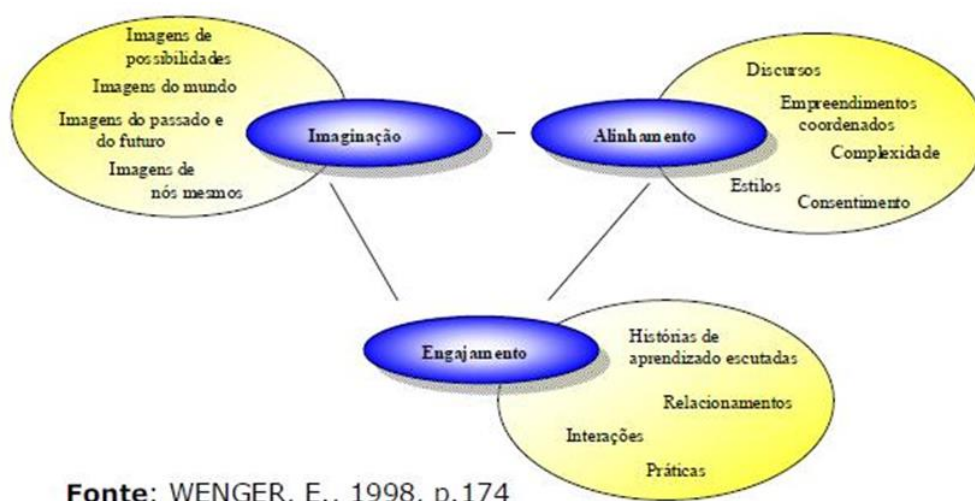


Figura 5. Modos de participação em comunidades de prática, segundo Wenger (1998)

Fonte: Wenger, 1998, p. 174 (cit. por Souza, 2011).

CONCLUSÃO

Com a exploração desta história, enfatizada, redigida e dramatizada pelos alunos, pretendeu-se criar uma experiência de aprendizagem, procurando incrementar experiências ativas, diversificadas, integradoras e significativas, não só na aprendizagem académica destes alunos, mas igualmente no seu crescimento enquanto pessoas.

A aula foi construída em ambiente inclusivo, dando oportunidades a Todos os alunos participarem, segundo as suas competências, dificuldades, interesses e motivações. Respeitando os seus perfis e ritmos de aprendizagem, na projeção de aula aplicou-se o Desenho Universal de Aprendizagem – DUA, visto tratarem-se de 7 alunos com medidas distintas e diferenciadas – Intervenção Multinível (DL54/2018).

Pretende-se, pois, dar-lhes qualidade educativa numa dimensão pedagógica e curricular, aplicando 3 perspetivas distintas, mas complementares entre si:

- Apresentação de forma diferenciada (informação e conteúdo), através da leitura e escrita;
- Expressão diferenciada, através da leitura e interpretação artística e físico motora;
- Envolvimento, através do interesse e motivação demonstrados ao longo de meses, e que pretendem partilhar com a Comunidade Educativa.

Em modo conclusivo, dos sete alunos participantes nesta atividade, a qual poder-se-á designar de comunidade de aprendizagem, quatro deles responderam que tal tarefa foi bastante gratificante, querendo-a repetir. Ao invés, os outros três responderam de modo satisfatório, não revelando determinação, embora expectantes a uma próxima eventual atividade.

A vivência desta aprendizagem em comunidade de prática é enriquecida pelo envolvimento e pelo desejo de dar continuidade à iniciativa. Os alunos já falam em projetos futuros. A salientar que toda a Comunidade Educativa pôde participar nesta atividade, pois a mesma foi partilhada no Facebook do Agrupamento, com fotografias, vídeo e texto o qual será posteriormente divulgado no Jornal da Escola.

Tendo em conta a questão problemática que originou a realização deste trabalho, a saber, qual o impacto das metodologias ativas na aprendizagem de crianças com necessidades específicas? Considera-se o seguinte:

As metodologias ativas utilizadas neste contexto educativo são consideradas ferramentas benéficas e essenciais no processo de ensino e aprendizagem, nesta comunidade prática, uma vez que os alunos corresponderam pela positiva, alcançando os objetivos que lhes eram propostos.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, E. (2014). Aprendizagem situada. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 7(1). <https://doi.org/10.17851/1983-3652.7.1.177-184>
- Antunes, M., Manuel Antunes, S. J. (1973). Educação e sociedade.
- Ardichvili, A., Maurer, M., Li, W., Wentling, T., & Stuedemann, R. (2006). Cultural influences on knowledge sharing through online communities of practice. *Journal of knowledge management*.
- Brasão, J. (2016). Aprendizagem situada na formação inicial de professores: um estudo. Centro Investigação em Educação. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2117/1/APRENDIZAGEM%20SITUADA%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20.pdf>
- Cadiz, D., Sawyer, J. E., & Griffith, T. L. (2009). Developing and validating field measurement scales for absorptive capacity and experienced community of practice. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1035-1058.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Didier, J., & Lucena, E. (2008). Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. *Organizações & Sociedade*, 15(44). <https://doi.org/10.1590/s1984-92302008000100007>
- Fogaça, F., Halu, R. (2017). Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(3) 427-454. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711522>
- Gudolle, L. S., Antonello, C. S., & Flach, L. (2012). Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(1). <https://doi.org/10.1590/s1678-69712012000100002>
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Matos, J. F. (2010). Towards a Learning Framework in Mathematics: taking participation and transformation as key concepts. In M. Pinto, & T. Kawasaki (Eds.), *Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, PME*, 1, pp. 41-59. https://doi.org/10.1007/978-981-287-179-4_13
- PASEO. <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Penfold, Paul. (2010). Virtual Communities of Practice: Collaborative Learning and Knowledge Management, *Third International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, pp. 482-485.
- Souza, V (2011). Mecanismos de pertencimento em comunidades virtuais de aprendizagem: percepções sobre a formação inicial de professores de línguas. *Anais do SILEL*. 2 (2)1- 182. <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/976.pdf>
- Wilbert, J., Dandolini, G., & Steil, A. (2018). Transformações conceituais de comunidades de prática: Da aprendizagem situada à gestão organizacional. *Perspectivas, Gestão & Conhecimento*, 8 (Número Especial). <https://doi.org/10.21714/2236-417x2018v8nep102>

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DEFICIÊNCIA: O CASO DO CECD DE MIRA-SINTRA

Gracinda Mateus¹

¹ ESECS - Politécnico de Leiria e Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

RESUMO

Apesar da força de alguns discursos sobre a inclusão e a interculturalidade como formas de viver conjuntamente, a aceitação da diferença no seio da organização ainda não é evidente na totalidade das empresas ou instituições sociais, mesmo após a regulamentação legal de tais situações.

Um dos grupos que tem maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho é o das pessoas portadoras de deficiência, necessitando, muitas vezes, de apoio do Estado, nomeadamente, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). O IEFP auxilia através da integração em cursos de formação profissional ou através de Contratos de Emprego e Inserção. O Centro Educativo do Cidadão Deficiente (CECD) de Mira Sintra, na sua valência de Centro de Formação Profissional, forma cidadãos portadores de deficiência, ou com algum tipo de incapacidade, de modo a que estes adquiram competências fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho. Para além de uma formação prática, com estágio em diferentes locais de acordo com as características do curso, são ainda capacitados com formação de competências pessoais e sociais, de modo a possuírem um “*know-how*”, o mais vasto possível, que permita a sua inserção profissional de modo amplo e total.

O CECD de Mira Sintra tem uma preocupação grande com a inserção profissional dos seus formandos, possibilitando a estes, sempre que possível, ajuda após a conclusão do curso, a nível da elaboração de currículos, auxílio na preparação de entrevistas, no transporte para o local destas, bem como auxílio na resposta a anúncios e ou ofertas de trabalho, de modo a que consigam fazer face às dificuldades que lhes surgem.

Este texto dá conta das atividades e metodologia desenvolvidas no âmbito de uma investigação de mestrado, com recurso a observação direta participante, investigação-ação, análise documental e entrevistas como conversa, pondo em prática a mediação intercultural e a intervenção social.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Profissional; Deficiência; Mediação intercultural; Inserção profissional

1. PROBLEMÁTICA: DEFICIÊNCIA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

Um dos grupos que tem maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho é o das pessoas portadoras de deficiência, necessitando muitas vezes de apoio do Estado, nomeadamente, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional. O IEFP auxilia através da integração em cursos de formação profissional ou através de Contratos de Emprego e Inserção.

Ainda antes da possibilidade de inclusão laboral das pessoas com deficiência há a sua passagem pelo sistema educativo. Consta-se que quando se estudam questões relativas à temática das pessoas com deficiência, não raros são os estudos, convenções e até legislação específica que discutem e regulamentam a sua completa e efetiva participação na sociedade e o seu total acesso a produtos, bens e serviços em igualdade com a restante comunidade e sociedade. Fala-se assim do princípio da inclusão, que tem vindo a obter cada vez mais forma ao longo dos anos. Assim, e de acordo com Guerreiro (2018), inclusão é uma doutrina/filosofia socio comunicacional e cultural de carácter universal, pedagógico e socializante sobre todo o ser humano, na sua interação e relação com os outros, anuindo e reconhecendo as diferenças próprias de cada indivíduo e interagindo com elas, quer sejam de ordem social, étnica e cultural, ou resultantes de características físicas, sensoriais, intelectuais, motoras entre outras. A inclusão pretende promover o bem-estar de cada pessoa em diferentes níveis nomeadamente familiar, educativo, social, profissional, entre outros, reconhecendo a existência de apoios adaptados e ajustados às suas necessidades. Quando se fala de inclusão, fala-se em acolher, tornar o indivíduo parte de algo, de um todo (Lima, 2019). Em Portugal a inclusão é falada há vários anos, tendo o Conselho Nacional de Educação editado em 1998 e 1999 dois estudos relevantes: «*Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de Educação*» e «*Uma educação inclusiva a partir da Escola que temos*», tendo sido publicado em Diário da República (1999) um importante Parecer relativo a «Crianças e alunos com necessidades educativas especiais», citado por Monteiro(2012). Todavia, é com o D.L. n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que o processo de inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de carácter permanente, se estende, prolongando-se até 2013, levando à saída das crianças e jovens com deficiência das instituições e reorientando as instituições privadas que os acolham para Centros de Apoio à Inclusão, com prestação de serviços técnicos e terapêuticos às escolas. Atualmente o D.L. 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

No que se refere à inserção laboral das pessoas com deficiência, em Portugal, de acordo com o Secretariado Nacional de Reabilitação (1996), elas apresentam um nível de habilitação mais baixo do que a população portuguesa, bem como um índice de desemprego de 51%, percentagem em muito superior à média nacional.

Freitas (2009) realizou um estudo relativo à inserção e gestão do trabalho de pessoas portadoras de deficiência e constata que 21% dos gestores que participaram no referido estudo entendem a deficiência como o desvio da normalidade e que as pessoas com esta característica deveriam trabalhar em setores separados ou estarem institucionalizados em lugares específicos, o que impossibilita a sua inserção efetiva. Mas uma grande parte (81%) dos gestores inquiridos afirma, contrariamente, que o ambiente de trabalho deverá ser adequado e acessível a todos. Por outro lado, no que diz respeito ao desempenho, o estudo revelou que existem divergências entre os gestores das diferentes empresas inquiridas, sendo que 92% dos gestores avalia de forma positiva o desempenho das pessoas portadoras de deficiência, afirmando que estas desempenham as suas funções de maneira idêntica aos restantes colaboradores da empresa. Contudo, um grupo de gestores afirma que “o desempenho depende muito das pessoas, elas são diferentes” e outro grupo declara que “(...) a questão do desempenho das pessoas com deficiência depende muito das pessoas. Algumas tratam a própria deficiência como muleta e acham que tem de ter tratamento diferenciado. (...) Agora, há outros que são excelentes trabalhadores e que vêem o trabalho como uma oportunidade” (Freitas, 2009, pp. 130-131).

No que concerne à formação profissional dos portadores de deficiência, Ferreira (2010) afirma que: “Os métodos de formação devem ser escolhidos tendo em atenção que devem existir condições para que o processo formativo seja desenvolvido de uma forma que permita a adaptação ao ritmo individual de aprendizagem de cada indivíduo e ao seu acompanhamento mais personalizado mas que não podem esquecer a formação social” (pp. 18-19).

Nos Censos de 2011, constata-se que, em Portugal, não há dados estatísticos concretos e específicos para a valência da deficiência.

A Convenção das Nações Unidas (adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007) estabeleceu como definição operativa que: “(...) uma pessoa com deficiência é aquela cuja capacidade para levar uma vida inclusiva na comunidade da sua eleição, esteja

limitada pelo impacto concomitante do meio ambiente físico, económico, social e cultural com fatores pessoais que derivam de condições físicas, sensoriais, psicossociais, neurológicas, médicas, intelectuais ou outras que podem ser permanentes, temporais, intermitentes, percebidas ou imputadas”.

Neste texto, tentamos mostrar a importância da mediação intercultural no trabalho social com estas pessoas, tendo por base algumas das atividades realizadas ao longo de um estágio Curricular, no âmbito do Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social da ESECS-IPLeiria.

2. O EMPREGO, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CIDADÃO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

Dadas as características diversas e específicas deste grupo, verifica-se, apesar de tudo, que o nível de desemprego entre estas pessoas se mantém significativamente mais alto do que a média na sociedade, uma realidade constante que parece transformar as pessoas com deficiência nos mais excluídos de entre os excluídos.

Ao longo das últimas décadas tem-se tentado alterar esta situação através de vários instrumentos sociais que concorreram para colocar a problemática da integração das pessoas com deficiência na agenda política, sendo de salientar o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) 2006-2008 que, reconhecendo uma múltipla e constante exclusão em diversos domínios da vida em comunidade (com destaque para o acesso ao trabalho), estabelece uma prioridade ligada à superação de discriminações reforçando, nomeadamente, a integração das pessoas com deficiência.

Formalmente, e em relação ao acesso ao emprego, o conceito de pessoa com deficiência (Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 247/89) é relativo a “todo o indivíduo que, pelas suas limitações físicas ou mentais, tem dificuldade em obter ou sustentar um emprego adequado à sua idade, habilitações e experiência profissional”.

Um dos fatores que tem afetado a empregabilidade desta população relaciona-se com a existência de percursos escolares curtos em que se denota que os alunos com deficiência não chegam a frequentar o Ensino Secundário, na maior parte dos casos, e sendo os níveis de escolaridade mais frequentes o primeiro e segundo Ciclos do Ensino Básico (Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2000). Daqui decorre um fator

de exclusão grande face ao mercado de trabalho ou à sua empregabilidade, quando o nível de habilitações é inferior ao requerido em geral pelo mercado de trabalho. Porém com alteração da obrigatoriedade de frequência de 12 anos de escolaridade, que nem sempre corresponde ao 12.º ano de escolaridade, esta situação tem-se vindo a alterar. Por isso, a pouco e pouco tem surgido uma forte aposta na formação profissional de pessoas com deficiência, desenvolvida no âmbito de vários programas que pretendem habilitar o indivíduo não apenas com competências técnicas específicas de cada função mas, também, de competências de relação e de saber, fundamentais a uma integração profissional bem-sucedida. Os empresários constataam que contratar pessoas com deficiências introduz alguma inovação, diversidade e até qualidade no trabalho. Se é positivo para a imagem da empresa, é-o, ainda mais, parece, para o colaborador contratado, porque promove a sua inserção social.

As políticas de integração das pessoas com deficiência têm adquirido uma importância crescente nos últimos anos, nomeadamente no contexto das políticas inclusivas e de promoção da igualdade de oportunidades da União Europeia (UE). Essa relevância adquiriu expressão no plano institucional, com a criação de uma Secretaria de Estado adjunta e da Reabilitação na estrutura orgânica do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e tem vivido, sobretudo, da capacidade de impulsionar medidas de política em diversas áreas de intervenção das políticas públicas, indispensáveis para concretizar objetivos exigentes de integração, com destaque para as acessibilidades, a educação e a formação profissional.

O emprego é um fator de importante relevo para a inclusão da pessoa portadora de deficiência na sociedade. Vários países da União Europeia (UE) consideram essencial integrar estas pessoas no mercado regular de trabalho (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia – CRPG e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE, 2007).

No que concerne a Portugal, também se considera a integração das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho um fator fundamental para a inclusão social, para a independência económica e conseqüente valorização e realização pessoal.

Em 2009 foi aprovado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social o Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, que criou o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade que define o regime de

concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade.

Mais recentemente, a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 criou um conjunto de medidas como a sensibilização, formação e apoio à inserção profissional e manutenção do emprego das pessoas portadoras de deficiência e incapacidade é uma das medidas adotadas pelo programa, com mais importância, passa pelo emprego apoiado, que foi introduzido pelo Decreto-Lei 290/2009.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística apresentados pelo MSSS (2012) no ano de 2002 verificou-se que as pessoas com problemas de saúde prolongada ou deficiência constituem 15,9% do total dos empregados e 21,3% dos desempregados. A inclusão no mercado de trabalho é vista com eixo prioritário “promovendo a igualdade de oportunidades para todos e a igualdade do género, bem como a reabilitação e reinserção social, a conciliação entre vida social e profissional e a valorização da saúde como fator de produtividade” (POPH, 2007).

A lógica das atuais medidas de apoio e promoção de inserção profissional apontam o mercado regular de trabalho como “o local por excelência para o exercício da plena inserção e exercício do direito à cidadania e ao trabalho” (Fernandes, 2007, p. 107). Neste sentido, a formação profissional deverá responder às atuais exigências do mercado de trabalho, preparando o indivíduo três dimensões: como “técnico”, devendo possuir competências técnicas e competências tecnológicas; como “trabalhador”, remetendo para o “saber-estar” em situação profissional no posto de trabalho, na organização e no mercado de trabalho; e como “pessoa” capaz de estabelecer relações afectivas de qualidade e com sentido ético (Camarate, 2001).

Uma das componentes da formação profissional, considerada como uma mais-valia para o sucesso da inserção da pessoa com deficiência intelectual, é a formação prática em contexto de trabalho. A aprendizagem em situação real além de facilitar a generalização das aprendizagens, assume-se também um meio determinante para estreitar a ligação com o mundo laboral. Desta forma, é possível promover a ideia de que a pessoa com deficiência pode ser um excelente profissional em tarefas onde a sua deficiência não seja relevante, desmitificando o preconceito da inadequação da pessoa com deficiência ao mundo laboral (Fernandes, 2007).

No mesmo estudo, é realçada a opinião maioritária das pessoas que frequentaram estruturas de formação relativamente ao “efeito positivo” que a formação teve sobre dimensões como o relacionamento interpessoal, a autoestima, autoconfiança, tendo melhorado “a capacidade de lidar com os problemas” e o desempenho e autonomia (Capucha et al., 2004, p. 271). Esta leitura é concordante com a de dirigentes, técnicos e formadores, os quais consideraram que a formação profissional tem um desempenho positivo quando medido pela assiduidade dos formandos, comportamento disciplinar, taxa de aprovações e abandonos (Capucha et al., 2004, p. 260).

A formação inicial tem como destinatários pessoas com deficiências e incapacidades, com mais de 18 anos e sem qualificação que lhes permita o exercício de uma profissão ou ocupação de posto de trabalho. Este tipo de formação, integra quatro componentes – a Formação para a Integração, a Formação de Base, a Formação Tecnológica e a Formação Prática em Contexto de Trabalho; que preveem o desenvolvimento da “autonomia pessoal e atitudes profissionais, de comunicação, de reforço da autoimagem e da autoestima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidade” (DL n.º 290/2009) alterado pelo Decreto-Lei n.º 131/2013, de 11 de setembro.

3. O CECD DE MIRA SINTRA – CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA O CIDADÃO DEFICIENTE, C.R.L.

É com base nestes estudos e numa parceria existente com o IEFP, que o CECD de Mira Sintra, na sua valência de centro de Formação Profissional, forma cidadãos portadores de deficiência, ou com algum tipo de incapacidade, de modo a que estes adquiram competências fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho. Para além de uma formação prática, com estágio em diferentes locais de acordo com as características do curso, são ainda capacitados com formação de competências pessoais e sociais, de modo a possuírem um “*know-how*” o mais vasto possível, que permita a sua inserção ampla e total no mercado de trabalho.

O CECD de Mira Sintra tem uma preocupação grande com a inserção profissional dos seus formandos, possibilitando a estes, sempre que possível, ajuda após a conclusão do

curso, a nível da elaboração de currículos, auxílio na preparação de entrevistas, tal como no transporte para o local destas, bem como auxílio na resposta a anúncios e ou ofertas de trabalho, de modo a que estes consigam fazer face a quaisquer dificuldades. Este acompanhamento, assente numa prática e filosofia mediadoras (Vieira e Vieira, 2016) tem possibilitado que alguns destes formandos consigam ser inseridos no mercado de trabalho, para além de outros que, na continuidade dos seus estágios, acabam por conseguir trabalho nesses locais após a conclusão do curso.

O CECD Mira Sintra, é uma Cooperativa de Solidariedade Social, sem fins lucrativos e reconhecida como Instituição de Utilidade Pública. Foi fundada em 1976, por pais e técnicos e desde o início que os saberes e experiência de uns e outros estão presentes na gestão da Cooperativa. Atende, atualmente, cerca de 1.500 pessoas, desde crianças, jovens e adultos que precisam de apoios especializados, devido a perturbações no seu desenvolvimento e/ou *deficits* acentuados no seu rendimento escolar, laboral ou social. O trabalho do CECD Mira Sintra assenta numa filosofia de inclusão, dispondo de Valências diferentes, em espaços diferentes, integradas na comunidade, com programas específicos e equipas multidisciplinares, adaptadas às necessidades e características da população atendida.

A sua intervenção baseia-se no desenvolvimento de serviços centrados na pessoa, nas suas motivações, anseios e aspirações, estendendo-se o seu âmbito de ação, prioritariamente, ao Concelho de Sintra.

O Centro de Formação Profissional (CFP) foi criado em 1986 com vista a desenvolver respostas de formação profissional, promovendo cursos dirigidos às pessoas com necessidades especiais de formação e integração, nomeadamente às pessoas com deficiência ou outras dificuldades no domínio da inserção profissional.

Esta valência está presentemente vocacionada para a qualificação e capacitação profissional e social de jovens com idades superiores aos 18 anos de idade e que manifestam necessidades especiais de formação e integração, profissional.

Hoje, a intervenção do Centro de Formação Profissional é alargada a um conjunto de serviços, para a promoção da qualidade de vida das pessoas, particularmente para a sua integração na vida ativa e profissional.

Esta valência integra, ainda, o centro de recursos orientado para o desenvolvimento de programas de informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego

(IAOQE), apoio à colocação (AC) e acompanhamento após-colocação (APC), para os Serviços de Emprego de Sintra e Amadora.

O Centro de Formação Profissional (CFP) ministra cursos de formação inicial de Serviços de Reparação e Manutenção, Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade, Operador de Serigrafia e Operador de Jardinagem. Assim como, ação de formação contínua na área de Ambiente, Segurança e Higiene no Trabalho, Viveirista e de Técnicas Básicas de Preparação e Confeção de Alimentos.

A frequência destas formações de formação não exige escolaridade mínima e a sua conclusão é reconhecida com um Certificado de Formação Profissional, homologado pelo IEFP – Instituto de Emprego e Formação, I.P.

O Centro de Formação Profissional representa o C.E.C.D. Mira Sintra no programa de fomento ao emprego INCORPORA, da Fundação La Caixa e desenvolvido em Portugal em colaboração com o BPI e o IEFP.

O INCORPORA combina as necessidades do tecido social e empresarial, de forma a ajudar as empresas participantes a encontrar os melhores candidatos. Simultaneamente, trabalha no sucesso da integração dos cidadãos apoiados, através do acompanhamento prestado por técnicos especializados.

O seu objetivo primordial é: Qualificar profissionalmente os formandos com vista à sua integração socioprofissional, permitindo-lhes, deste modo, uma realização pessoal e uma participação ativa na sociedade.

Objetivos Gerais:

- a) Qualificar profissionalmente os formandos com vista à sua integração social e laboral;
- b) Desenvolver intervenções técnicas de apoio aos Serviços públicos de Emprego.

São desenvolvidas as seguintes atividades e/ou medidas, de acordo com o definido:

Plano Individual de cada sujeito

- a) Diagnóstico de necessidades, potenciais e expectativas;
- b) Promoção das autonomias e competências (de utilização, de participação, de comunicação e relação) facilitadoras dos processos de maturação pessoal dos nossos clientes;

- c) Análise das motivações, experiências prévias e desejos dos clientes, envolvidas por um olhar técnico qualificado que ajude à aproximação entre as competências reais e os desejos de cada um;
- d) Dinamização, conjuntamente com os utilizadores dos nossos serviços e suas famílias, do acesso a estágios (decorrentes da formação), desde a formação em contexto real de trabalho à colocação em empresa e à procura de novo emprego, mediante a assinatura de protocolos com empresas.

Serviços disponibilizados:

- Informação, Avaliação e Orientação profissional;
- Formação Profissional;
- Formação complementar;
- Apoio à colocação;
- Acompanhamento pós colocação;
- Clube de emprego.

Os seus clientes são os cidadãos portugueses ou estrangeiros com autorização de residência que recorram aos seus serviços, com pelo menos 18 anos de idade;

- Entidades da Comunidade;
- Empresas.

Público-alvo:

A constituição da população atendida são jovens com mais de 18 anos e adultos que encerram uma ou mais das seguintes características associadas:

- Deficiência mental ligeira ou moderada;
- Deficiência músculo-esquelética;
- Deficiência das funções gerais, sensitivas e outras;
- Multideficiências;
- Problemas comportamentais;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Doença do Foro Psiquiátrico;
- Problemas sociais ou vivenciais específicos;

Para alcançar o seu objetivo procuram intervir, de uma forma articulada, promovendo o envolvimento no processo de formação/integração a cinco níveis:

- Formandos e Beneficiários das diferentes ações;

- Sua Família;
- Tecido Empresarial;
- Serviços da Comunidade;
- Formação dos técnicos e Formadores.

No que concerne à sua Acreditação, O CECD – CFP tem feito um grande trabalho a nível da:

- Conceção de intervenções, programas, instrumentos e suportes formativos;
- Organização e promoção de atividades formativas;
- Desenvolvimento/execução de atividade formativas;
- Outras formas de intervenção sociocultural ou pedagógica, formativa ou facilitadoras do processo de socialização profissional;

Está enquadrado por:

- Programa Operacional para a Região de Lisboa e Vale do Tejo;
- Medida 3.6-Promoção do Desenvolvimento Pessoal e Profissional mediante a apresentação de uma Candidatura Anual ao Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Os Cursos disponibilizados no CECD são variados:

- Serviços Auxiliares De Reparação E Manutenção;
- Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade;
- Operador de Serigrafia;
- Operador de Jardinagem.

O CECD Mira Sintra continua a desenvolver estudos e projetos que promovam a melhoria da sua intervenção social de uma forma mediadora e empoderadora, com base na ativação dos direitos das pessoas com deficiência tendo em consideração a existência de novas áreas de intervenção e de novos utilizadores nomeadamente na área do Diagnóstico Duplo (DD).

4. MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA E EMPREGABILIDADE

No que se refere à mediação intercultural e intervenção social, tendo em conta as atividades desenvolvidas ao longo de um estágio realizado no âmbito do Mestrado em

Mediação Intercultural e Intervenção Social, na ESECS-IPLeiria, elege-se, aqui e agora, apenas a apresentação e reflexão do papel desenvolvido na formação para a inclusão e na mediação como pedagogia social que atravessa todos os passos da intervenção social (Vieira, A. e Vieira, R., 2016) realizada no CECD de Mira Sintra, estudo este que se pretende agora alargar a estudo a desenvolver ao longo do Doutoramento.

Uma das atividades desenvolvidas foram as aulas lecionadas sobre mediação sociocultural. Estas aulas estavam incluídas na UC de Formação para a Inclusão. Esta UC é desenvolvida com os formandos que se encontram a realizar estágio curricular em empresas. Deste modo, uma vez por semana, os formandos não estão em estágio na empresa, mas em aulas no CFP do CECD de Mira Sintra. Ao longo de hora e meia, estes formandos desenvolvem as suas competências laborais, nomeadamente a nível de legislação laboral e outras consideradas fundamentais para a sua plena inserção laboral. As temáticas desenvolvidas pela estagiária relacionaram-se com a mediação e as suas diferentes vertentes, nomeadamente a mediação laboral, fundamental para estes formandos. Para além destas aulas, foram ainda realizadas sessões sobre gestão de emoções e motivação.

As sessões sobre motivação e gestão de emoções são fundamentais para a inserção profissional dos formandos, nomeadamente para o seu bem-estar físico e psíquico. Muitos dos formandos, devidos às suas incapacidades, possuem baixa autoestima e muitas vezes não conseguem gerir nem lidar com as emoções que sentem, sejam estas positivas ou negativas.

Uma outra atividade fundamental na mediação e intervenção social que tem a ver com o acompanhamento dos sujeitos, realizado após a conclusão do curso de formação profissional. Esse acompanhamento é realizado por técnicas do CFP do CECD de Mira Sintra que fazem o AC (Apoio à colocação - Medida do IEFP). Este é realizado em sessões individuais previamente marcadas. O IEFP seleciona alguns dos desempregados inscritos nos seus centros e posteriormente encaminha-os para diversas instituições que posteriormente fazem esse Acompanhamento à Colocação. O AC é realizado com base nas expectativas e características dos clientes. É realizada uma entrevista inicial onde se pretende conhecer o cliente, desde os seus dados pessoais, bem como a sua formação e anteriores experiências laborais, bem como a existência ou não de transporte próprio e qual o agregado familiar. Após esta entrevista é feita uma pesquisa

de anúncios de oferta de emprego com base nos dados anteriormente recolhidos, de modo a irem ao encontro das necessidades e características do cliente. Porém, nem sempre esta pesquisa, realizada pelo técnico, que é um mediador entre diversas instituições e o cliente, é bem sucedida. Por vezes o próprio cliente não está interessado ou boicota mesmo a ajuda dada. Há clientes que por maior variedade de ofertas de emprego, dentro da sua área de residência, características, pessoais e de deslocação entre outras, acabam sempre por recusar o envio do seu currículo para possível entrevista. Por outro lado há clientes que pretendem concorrer a todo o tipo de ofertas laborais pois pretendem uma colocação e inserção laboral. Aqui, cabe ao técnico ser mediador sociocultural e verificar se há efetiva possibilidade de inserção laboral do cliente em algumas das ofertas, pois, muitas vezes, a boa vontade do cliente e a sua ânsia na procura de trabalho não lhe permitem verificar algumas coisas como a sua deslocação para o trabalho, no caso de trabalho por turnos, ou se as habilitações solicitadas correspondem às do cliente, entre outras.

Uma outra atividade realizada em AC é o apoio nas entrevistas dos clientes. Se necessário, o técnico acompanha o cliente às entrevistas, fornecendo transporte e apoiando no preenchimento de documentação bem como na elaboração do currículo. Deste modo o cliente sente-se apoiado e nota a importância que há na sua inserção laboral, por parte do técnico. Este apoio é muitas vezes fundamental, pois, infelizmente, muitos clientes não conseguem deslocar-se para muito longe por falta de dinheiro, o que inviabiliza muitas vezes a sua busca de oportunidades.

O técnico ao longo das sessões individuais é sempre um mediador intercultural, laboral e interventor social (Vieira, R. e Vieira A, 2016), de modo a conseguir a inserção laboral dos clientes que estão sob a sua alçada. O sucesso desta medida tem sido elevado, nomeadamente com clientes que foram formandos do CFP do CECD de Mira Sintra, pois ao possuírem um curso profissional e um estágio, acabam por ter uma vantagem perante outros clientes portadores apenas de qualificações escolares, a maioria deles com poucas habilitações e outros com pouca experiência profissional.

Com o desenvolvimento de investigação nesta área pretende-se investigar a importância da Formação Profissional na inclusão efetiva destas pessoas, portadoras de algum tipo de deficiência, no mercado de trabalho e na comunidade. Será este um caminho a trilhar também noutros pontos do país? Terá ou não benefícios para estas

peças? O que acontece aos jovens após o término do seu percurso educativo obrigatório? Será a Formação Profissional um caminho?

São algumas das questões que pretendo responder ou ajudar a responder, também para se poder apoiar as famílias e as pessoas significativas destes jovens e adultos.

BIBLIOGRAFIA

- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Camarate, J. (2001). "Intervir em Reabilitação e Inserção Social: Novas atribuições aos Profissionais", em Arménio Sequeira (orgs.), *Reabilitação e Inserção Social: Novas áreas de estudo, Novas Respostas Profissionais*, Lisboa, ISPA.
- Capucha, L. (2004). *Os impactos do Fundo Social Europeu na reabilitação profissional de pessoas com deficiência em Portugal*. Gaia, CRPG–Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Capucha, L. (2009). "Poverty and social exclusion", in Guerreiro, Maria das Dores, Anália Cardoso Torres and Luís Capucha (orgs.), *Welfare and Everyday Life, (Portugal in the European Context, vol. III)*, CIES, ISCTE-IUL, Lisbon, Celta Editora.
- Fernandes, C. (2007). "Empregabilidade e Diversidade no mercado de Trabalho", em *Cadernos Sociedade e Trabalho* (orgs.), *Integração das Pessoas com Deficiência*, Lisboa, DGEEP/MTSS.
- Fernandes, C., & Mesquita, E. (2002). "Perfis de Integração Profissional", *Integrar*, (18), pp. 41-43.
- Ferreira, I. (2010). *Formação profissional destinada a pessoas com deficiência visual: um estudo de caso*. Repositorio da Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3179/1/ulfp037693_tm.pdf (acedido em 13 de fevereiro de 2016).
- Freitas, M. N. (2009). *Inserção e Gestão do Trabalho de Pessoas com Deficiência: Um Estudo de Caso*. <http://www.scielo.br/pdf/rac/v13nspe/a09v13nspe.pdf> (acedido em 10 de agosto de 2015).
- Lopes, A. (2008). *A Empregabilidade das pessoas com Deficiência no Concelho de Guimarães*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves.
- Malhado, C. (2013). *A deficiência mental e o mundo laboral: representações e vivências*, Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança Bragança.
- Maria, A. S. (2012). *Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência Intelectual: o contributo da formação profissional*, tese de mestrado, ISCTE–Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Monteiro, M. C., (2009). "Competências na Diferença – Uma Reflexão sobre a Empregabilidade do Trabalhador com Deficiência no Distrito de Aveiro", Tese de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e administração, Universidade de Aveiro.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2007). "Se houvesse quem me ensinasse...". *A educação especial de pessoas com deficiência mental* (3.ª ed.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). "Mediações socioculturais: conceitos e contextos" in Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. (orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*, Porto: Afrontamento.

Legislação referenciada

- Ministério do Emprego e da Segurança Social (1989). *Diário da República I Série N.º 179 – Decreto Lei nº 247/89, 25 de agosto*. Lisboa.

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2012). O Emprego das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade – uma abordagem pela igualdade de oportunidades. http://www.gep.msss.gov.pt/estudos/cartasocial/rfinal_estudoemprego_pcdi.pdf

Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2009). Diário da República 1ª Série N.º 179 – Decreto Lei n.º 290/2009, 12 de outubro. Lisboa.

Secretariado Nacional de Reabilitação (1996). Inquérito Nacional às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens. Cadernos do Secretariado Nacional de Reabilitação.

Ministério da Economia (2013). Diário da República, 1.ª série – N.º 175 – 11 de setembro de 2013, Decreto Lei 213/2013 de 11 de setembro. Lisboa.

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL RECIBIDA EN JÓVENES ANDALUCES: RIESGOS Y CONSECUENCIAS SOCIOEDUCATIVAS

Alina D. Corpodean¹, Rubén J. Burgos-Jiménez¹, Fanny T. Añaños¹

¹ Universidad de Granada

RESUMEN

La juventud representa una etapa de desarrollo de la sexualidad e inicio del deseo sexual. Ante ello, resulta necesario la educación afectivo-sexual y para la salud que prevenga y conciencie sobre los peligros de una inadecuada práctica sexual y permita disfrutar de un ocio saludable. Este trabajo tiene como objetivo analizar la educación afectivo-sexual y para la salud recibida en jóvenes andaluces y su relación con las prácticas sexuales de riesgo. Para ello, se realiza un cuestionario mixto de 30 ítems, diseñado *ad hoc* y cumplimentado por una muestra de 101 jóvenes andaluces. La información obtenida se analizó mediante un análisis estadístico. Los resultados obtenidos muestran que el 76.2% ha mantenido prácticas sexuales inseguras. Como principales consecuencias se menciona el uso abusivo de la Píldora Anticonceptiva de Emergencia (40.6%) y problemas con el preservativo (31.7%). Respecto la educación afectivo-sexual y para la salud recibida, el 89.1% percibe que ha sido insuficiente en sus centros educativos, seguido de un 66.3% referido a sus familias. Los jóvenes declaran haber recibido esta información por internet (49.5%) y sus amistades (30.7%), pudiendo ser incorrecta. En definitiva, se muestra una inadecuada formación en sexualidad en los jóvenes, así como una falta de competencias docentes y familiares por abordar estos contenidos. Se demanda un proceso de sensibilización en docentes y la colaboración con familias a través de escuelas de padres y madres.

PALABRAS CLAVE

Juventud; Educación afectivo-sexual; Sexualidad; Consecuencias socioeducativas

INTRODUCCIÓN

La juventud representa un grupo poblacional de gran interés investigativo en el panorama socioeducativo actual debido a las distintas situaciones de riesgo, vulnerabilidad y consecuencias en su estado de salud a las que están expuestos. La amplitud y multidimensionalidad de este concepto conlleva una difícil definición y delimitación de los rangos de edad que lo caracterizan, dependiendo de los autores, instituciones, años, enfoques, campos o perspectivas científicas que lo aborden, así como la comunidad, cultura y marco histórico-social en el que se desarrolle (Castro-Pozo, 2019; Rivera-Aguilera et al., 2019). Por tanto, se trata de una conceptualización dinámica y susceptible a cambios sociales e históricos (Hernández y López, 2015; Feixa, 2006; Margulis, 2001).

En este sentido, Burgos-Jiménez et al. (2020) definen la juventud como un ciclo de crecimiento y maduración de la propia persona en el que a través del desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias se conforma la identidad de la persona, abarcando su plano social, emocional y físico (Moscoso et al., 2015). Por su parte, tanto Margulis (2001) como Bordieu (2002) consideran la juventud como un proceso de construcción social de la identidad en la vida del ser humano que están marcados por distintos elementos y factores influyentes, como la edad, sexo, nivel social, contexto histórico-cultural, etc.

A pesar de ello, el presente trabajo parte de la definición de juventud que ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1986) junto a la perspectiva de distintos autores científicos (Burgos et al., 2020; Margulis, 2001; Rodríguez et al., 2003), estableciendo este período entre los 15 y 24 años.

Esta etapa es llamada como pre-adulthood y se caracteriza por la construcción de la propia personalidad, lo que conlleva una gran sensación de fragilidad y vulnerabilidad ante distintos factores socioeducativos de riesgo. Por ello, durante esta fase los jóvenes presentan un estilo de vida enfocado en la experimentación y disfrute del ocio y tiempo libre como medio de reafirmación de su identidad (Burgos-Jiménez et al., 2022), lo que puede derivar en actividades y hábitos de riesgo y pocos saludables marcados por la recreación a través de la búsqueda de relaciones sociales con su grupo de iguales, la abstracción de la rutina y el rechazo ante las figuras autoritarias como son las familias o los docentes (Añaños y Bedmar, 2008; Burgos-Jiménez et al., 2020; Domínguez, 2011). En concreto, en las actividades de ocio y recreación que se experimenta en la juventud se frecuenta el inicio en el consumo de drogas, siendo percibido como una actividad socio-lúdica que facilita el encuentro entre iguales, especialmente a través del consumo de alcohol (Añaños, 2005; Duch et al., 2016). Asimismo, se desarrolla el despertar de su sexualidad como una necesidad básica y subjetiva centrada en la búsqueda de placer y en el desarrollo de las dimensiones sexuales de la persona, tales como el género, orientación sexual, actividades sexuales, construcción de la identidad sexual y sus roles de género, identificación del placer, de la reproducción, de la erótica y de la intimidad (OMS, 2018; Salazar et al., 2007).

Debido a ello, en esta población resulta de vital importancia contar con una adecuada educación afectivo-sexual y para la salud que sensibilice, forme y dote de habilidades,

actitudes y competencias en sus patrones y actividades de ocio y tiempo libre. Este tipo de educación es definida por la OMS (1986) como el estado de bienestar físico, mental y social relacionado con la sexualidad y distintos hábitos de higiene y autocuidado, ofreciendo principios y valores positivos, de respeto, tolerancia, igualdad, seguridad y dignidad de humana en el disfrute de sus relaciones y prácticas sexuales (López, 2005). Para ello, es necesario la colaboración y actuación de distintos agentes socioeducativos encargados, resaltando los/as docentes de los centros educativos y profesionales especializados en la temática (pedagogos/as, psicólogos/as, sexólogos/as, etc.) con los propios familiares de estos jóvenes.

Sin embargo, de acuerdo con Domínguez (2011) y Hurtado (2010), existen dificultades tanto en centros educativos como en las propias familias para transmitir conocimientos sobre educación afectivo-sexual y para la salud, debido principalmente a que no son conscientes de su importancia en el crecimiento, maduración y estado de salud de la población juvenil. Mientras que en los centros educativos estos contenidos son abordados de manera transversal y casual a través de proyectos, las familias manifiestan no contar con conocimientos adecuados en estas temáticas y competencias de comunicación intrafamiliar (Burgos-Jiménez et al., 2020; Sociedad Española de Contracepción, 2019). Por ello, Burgos-Jiménez et al. (2022) indican que los jóvenes reciben educación afectivo-sexual principalmente mediante su grupo de iguales, internet y medios de comunicación, siendo en muchas ocasiones información inadecuada y desacertada.

Esta falta de una formación en sexualidad y salud en jóvenes conlleva la exposición a posibles conductas de riesgo tempranas en el disfrute de sus prácticas sexuales y actividades de ocio recreativas con el grupo de iguales (Añaños y Bedmar, 2008; Rodríguez, 2021; OMS, 2018).

Respecto a las consecuencias debido a las prácticas sexuales de riesgo en jóvenes, Mandujano et al. (2018) manifiesta un aumento del uso de la píldora anticonceptiva de emergencia (PAE), registrando un 53% de jóvenes encuestados entre 18 y 26 años que afirman haberla ingerido hasta dos veces en el último año. Por otro lado, Martínez et al. (2021) destacan las infecciones de transmisión sexual (ITS), las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y los embarazos no deseados como las consecuencias más comunes en las prácticas sexuales de riesgo juveniles. Concretamente, entre otras, se

resalta las infecciones de clamidia, con un 27.6% de casos registrados en jóvenes españoles entre 20 y 24 años según la Unidad de Vigilancia del VIH y conductas de riesgo (2019); el virus del papiloma humano (VPH) con una frecuencia en jóvenes españoles del 14.3% (Concha et al., 2012); y el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH), representando una preocupación para la OMS (2023) a nivel mundial con 36.7 millones de personas infectadas.

En definitiva, la juventud representa una etapa de fragilidad y vulnerabilidad expuesta a posibles factores de riesgo en el despertar y desarrollo de su sexualidad y estilos de vida de ocio nocturno. Ante ello, resulta de vital importancia la educación afectivo-sexual y para la salud por parte de familias y docentes. Con todo, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la educación afectivo-sexual y para la salud recibida en jóvenes andaluces y su relación con las prácticas sexuales de riesgo para realizar posibles propuestas de mejora socioeducativas.

MÉTODO

Se parte de una investigación educativa con un diseño metodológico de carácter cuantitativo a través de un enfoque descriptivo-interpretativo para analizar la educación afectivo-sexual recibida en jóvenes andaluces y su relación con los riesgos y consecuencias en las prácticas sexuales. Este tipo de investigaciones son descritas por Hernández (2003) y Pereira (2011) como estudios de ámbito educativo que pretenden conocer y comprender una realidad, fenómeno o población de interés investigativo a través del uso de distintos métodos, técnicas y procedimientos sistemáticos.

Población y muestra

La población objeto de estudio son los jóvenes que residen en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En concreto, teniendo en cuenta la conceptualización de juventud y las distintas etapas que lo componen según la OMS (1986) y distintos autores que abordan esta temática (Burgos et al., 2020; Margulis, 2001; Rodríguez et al., 2003), esta investigación se centra en el periodo de la pre-adulthood, comprendiendo el tramo de edad de 18 a 24 años.

En este sentido, se obtiene una muestra de 101 jóvenes de estas edades, mediante un muestreo aleatorio simple por cuotas, siendo los requisitos de participación residir en alguna provincia de la Comunidad Autónoma de Andalucía y tener entre 18 y 24 años.

Diseño de instrumento

Respecto al instrumento de investigación utilizado para la recogida de información, se diseñó un cuestionario mixto ad hoc de 30 ítems abiertos y cerrados en función del objetivo de investigación planteado. Este cuestionario aborda, en primer lugar, la situación personal del encuestado, el estilo de vida y actividades de ocio recreativo que más disfruta, seguido de las rutinas de ocio nocturno y consumo de drogas más habituales. En segundo lugar, se cuenta con ítems referidos a su sexualidad y a la educación afectivo-sexual recibida. Cabe destacar que el último bloque de ítems que abordan las prácticas sexuales y sus situaciones de riesgo está basado en la escala de percepción de riesgo ante el VIH (EPR-VIH) (Medina et al., 2021).

Procedimientos

De acuerdo al planteamiento metodológico en el que se basa este trabajo, la encuesta se implementó de manera *online* a través de la plataforma “Google Forms”. Concretamente, a través de Whatsapp se informó a la muestra sobre los objetivos, la finalidad de estudio y se garantizó su anonimato. Tras obtener sus consentimientos informados, se le facilitó un enlace de acceso al cuestionario participando en el estudio de manera libre y voluntaria.

Análisis de la información

Para el análisis de la información obtenida se realiza un análisis estadístico mediante descriptivos, cruces de variables y la representación de gráficos y circulares a través de una base de datos del programa estadístico Statistical Product and Service Solutions (SPSS). A través de ello, se representan los resultados acordes a la multidimensionalidad del problema de estudio para su mejor visualización, comprensión e identificación.

RESULTADOS

Características sociopersonales de los jóvenes

En primer lugar, se destaca que la muestra se compone de 76 mujeres, el 75.2% y 25 hombres, el 24.8%, siendo esta fundamentalmente femenina. Respecto a su situación laboral, 81 jóvenes, lo que supone el 80.2% muestral, están realizando estudios universitarios, destacando un 68.4% matriculado en grados universitarios en Ciencias de la Educación. Concretamente, se indica que la edad media de estos jóvenes es de 21.88 años, encontrándose en mitad de la etapa de la pre-adulthood.

En cuanto a su orientación sexual, se observa que 75 jóvenes, el 74.3% de la muestra, se identifica como heterosexual, seguida de la población bisexual con 21 jóvenes, un 20.8%. La homosexualidad solo es indicada por 3 jóvenes, lo que equivale al 3%.

Estilos de vida y actividades de ocio recreativo juvenil

Al preguntar sobre las rutinas y actividades de ocio que suelen realizar los jóvenes encuestados (Tabla 1), se encuentra que 28 participantes, el 27.7%, dedican su tiempo libre al uso de nuevas tecnologías, redes sociales y medios de comunicación. Sin embargo, 27 participantes, el 26.7%, afirman que sus rutinas de ocio recreativo se basan en encuentros lúdicos y nocturnos con sus amistades a través del consumo de alcohol y otras sustancias. En tercer lugar, se encuentran 23 jóvenes, el 22.8% que suelen realizar actividades culturales durante su tiempo libre, resaltando la lectura, el teatro y el cine.

Tabla 1. Actividades de ocio recreativo que realizan los jóvenes

Actividad	Jóvenes	Porcentaje
Nuevas tecnologías, redes sociales y medios de comunicación	28	27.7%
Encuentros con amistades por la noche para consumir alcohol u otras sustancias	27	27.7%
Actividades culturales	23	22.8%
Actividades físicas, deporte y autocuidado	21	20.8%
Otros	2	2%
TOTAL	101	100%

Fuente: Elaboración propia.

En concreto, 68 jóvenes afirman que suelen participar en actividades de ocio recreativo nocturno como parte de su estilo de vida, lo que supone un 67.3%. En cuanto a los motivos para participar en este tipo de prácticas, 49 jóvenes, el 52.7% de las respuestas, indican el encuentro con el grupo de iguales, seguido de 43 jóvenes, el 46.2% de las respuestas que expresan la búsqueda de la abstracción de la rutina. Sin embargo, ligar y mantener relaciones o encuentros sexuales solo es mencionado por una persona.

Sexualidad, conductas y prácticas sexuales en el ocio recreativo juvenil

Respecto las conductas y prácticas sexuales de estos jóvenes durante sus actividades de ocio recreativo, 47 participantes, es decir, el 46.5%, manifiestan que suelen mantener encuentros y prácticas sexuales. Incluso, destacan 7 jóvenes, el 6.9% que indican tener actualmente varios compañeros/as sexuales.

En este sentido, la gran mayoría de los jóvenes, el 97%, afirma ser consciente de los riesgos y consecuencias de una inadecuada práctica sexual. Sin embargo, 77 jóvenes, el 76.2% señalan haber mantenido prácticas sexuales sin protección durante sus actividades de ocio recreativo. Asimismo, 78 participantes, el 77.2% también afirman haber mantenido relaciones sexuales bajo los efectos del alcohol u otras sustancias. Al cruzar estas dos variables se encuentra que el 87% de los jóvenes que han mantenido relaciones sexuales sin protección ha sido bajo los efectos de drogas (p.000).

En cuanto a las consecuencias que han experimentado estos jóvenes debido a prácticas sexuales de riesgo (Tabla 2), se encuentra que 41, el 40.6% ha tenido que tomar la píldora anticonceptiva de emergencia, seguido de 32 jóvenes, el 31.7% que ha tenido problemas con el uso del preservativo. Las enfermedades e infecciones de transmisión sexual solo son indicadas por 11, el 10.9%, siendo las más frecuentes los hongos y el VPH.

Tabla 2. Consecuencias de los jóvenes debido a inadecuadas prácticas sexuales

Actividad	Jóvenes	Porcentaje
Píldora anticonceptiva de emergencia	41	40.6%
Problemas con el uso del preservativo	32	31.7%

Enfermedades e infecciones de transmisión sexual	11	10.9%
Embarazos no deseados o abortos	2	2%
Ninguna	15	14.8%
TOTAL	101	100%

Fuente: Elaboración propia.

Educación afectivo-sexual recibida en los jóvenes

Finalmente, se aborda la percepción de los jóvenes sobre la educación afectivo-sexual recibida. En primer lugar, respecto la valoración de los centros educativos sobre la calidad de estos contenidos, destacan 90 jóvenes, el 89.1% de la muestra, que los consideran inadecuados (Gráfica 1).

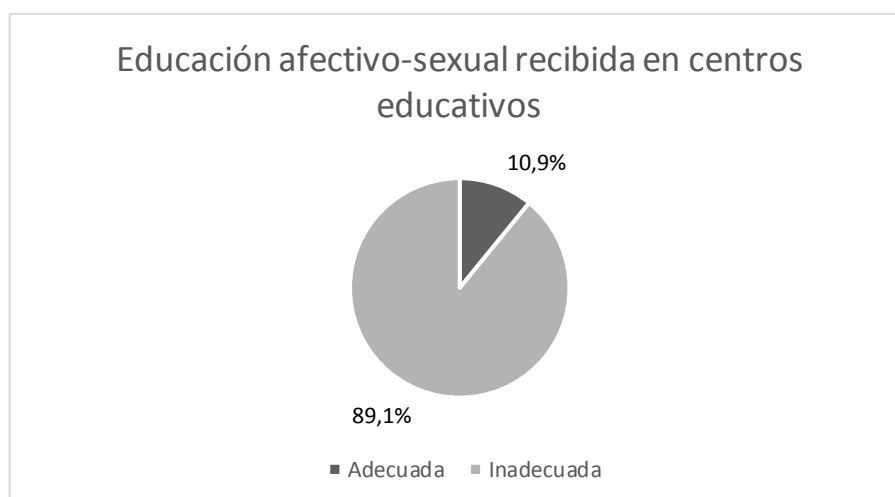


Figura 1. Percepción de los jóvenes respecto la calidad de la educación afectivo-sexual recibida en centros educativos

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, al preguntar la valoración de la educación afectivo-sexual recibida por parte de sus familias, los jóvenes que la consideran como inadecuada disminuye a 67, lo que supone el 66.3%.

Concretamente, los jóvenes indican haber recibido este tipo de información a través de Internet y medios de comunicación, indicado por 50 jóvenes, el 49.5% y mediante sus amistades, señalado por 31 jóvenes, el 30.7% (Tabla 3).

Tabla 3. Medios donde los jóvenes han recibido información sobre educación afectivo-sexual

Actividad	Jóvenes	Porcentaje
Internet y medios de comunicación	50	49.5%
Amigos/as	31	30.8%
Familia	10	9.9%
Sistema educativo	7	6.9%
Otros	3	2.9%
TOTAL	101	100%

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa una mayoría de mujeres jóvenes en la muestra obtenida. Esta descompensación a nivel de género se debe a que el 68.4% de estos jóvenes se encuentran realizando estudios universitarios relacionados con Ciencias de la Educación, siendo un ámbito académico que sufre un fenómeno de feminización, descrito por González (2009) como una asociación cultural e histórica que relaciona las competencias de cuidado hacia las nuevas generaciones y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, como el cariño y la bondad, hacia roles tradicionales de género femenino. Por otro lado, se observa que la media de edad de los jóvenes encuestados se sitúa entre los 21 y 22 años, encontrándose en mitad de la etapa de la pre-adulthood (Burgos-Jiménez et al., 2020; Margulis, 2001; OMS, 1986; Rodríguez et al., 2003).

Durante esta etapa, según Rodríguez et al. (2003), el ocio representa la mayor satisfacción en sus estilos de vida. En este sentido, destacan las actividades lúdicas relacionadas con las nuevas tecnologías y con el ocio recreativo nocturno a través de relaciones con el grupo de iguales, ambas indicadas por un 27.7% de los jóvenes. El uso de internet y las redes sociales adquieren una elevada importancia social actual en la población juvenil, al igual que mostraban Burgos-Jiménez et al. (2022) debido a las consecuencias de aislamiento social que provocó la pandemia de COVID-19 y necesidad de encontrar nuevas formas de socialización alternativas. Asimismo, cabe destacar un 20.8% de jóvenes que dedican su tiempo libre a actividades deportivas y de autocuidado, apoyando a Rodríguez et al. (2003) que consideraban el deporte como una

práctica juvenil alternativa que estaba adquiriendo una relevante importancia en sus rutinas de ocio y tiempo libre, lo que facilitaba la prevención en el consumo de drogas de carácter lúdico-recreativo.

A pesar de ello, el 67.3% afirma dedicar su ocio en ambientes nocturnos recreativos, siendo una parte fundamental en sus estilos de vida (Añaños, 2005; Duch et al., 2016). En este sentido, Burgos-Jiménez et al. (2020) muestra un circuito social juvenil de ocio recreativo nocturno en el que se inicia en bares para consumir comida y alcohol de manera barata, se continúa en pubs o casas de amigos/as para el consumo de sustancias de una manera más económica y poder socializarse con su grupo de amistades y se finaliza en discotecas y locales masificados donde escuchar música y establecer nuevas relaciones y encuentros. Ante ello, Duch et al. (2016) demandan la necesidad de desarrollar acciones recreativas seguras y desde una perspectiva consciente y concienciada con la salud pública.

El grupo de iguales representan la principal motivación para participar en este tipo de ambientes nocturnos, siendo, de acuerdo con Añaños y Bedmar (2008) el elemento de mayor influencia y que determina las pautas y conductas lúdicas durante la juventud. Aunque establecer relaciones y encuentros de carácter sexual no se manifiesta como una motivación principal para participar en actividades de ocio recreativo nocturno, el 46.5% de los jóvenes encuestados manifiestan haber practicado sexo en este tipo de ambientes, siendo un porcentaje similar al que ofrecían Burgos-Jiménez et al. (2020) con un 42.8% en jóvenes residentes en la ciudad de Granada. De modo que la sexualidad y el despertar de las necesidades y el apetito sexual marca los patrones de comportamiento, deseos y motivaciones en el tiempo libre de la población juvenil (Ordoñez et al., 2017; Salazar-Granara et al., 2007).

En este sentido, aunque el 97% de los jóvenes afirman ser conscientes de las consecuencias que conlleva una inadecuada práctica sexual, el 76.2% indica haber mantenido sexo inseguro. Tal y como muestran Salazar-Granara et al. (2007), los conocimientos de sexualidad y salud que presentan los jóvenes están marcados por mitos y creencias que generan actitudes de incoscienza e incertidumbre. Esta situación también se relaciona con el abuso de drogas, ya que el 87% de los jóvenes que han mantenido relaciones sexuales inseguras han practicado sexo bajo los efectos de drogas (p.000), siendo un elemento de riesgo fundamental en la población juvenil (Añaños,

2005; Rodríguez et al., 2003). Se destaca, especialmemnte, un consumo generalizado y normalizado de alcohol, siendo percibido, según Burgos-Jiménez et al. (2022), como un facilitador de encuentros y relaciones sexuales placenteras a pesar de sus efectos depresores en el sistema nervioso central, lo que incrementa la exposición a conductas sexuales de riesgo (Añaños, 2005; Guerri, 2012).

Debido a estas situaciones de riesgo en sus prácticas sexuales, resalta un 40.6% de jóvenes que se han visto obligados a usar la PAE, siendo la consecuencia más común en las prácticas sexuales juveniles de riesgo, al igual que mostraban Burgos-Jiménez et al. (2020). Similar a ello, Mandujano et al. (2007) indican que el 53% de los jóvenes mexicanos ha usado este método anticonceptivo por encima de las recomendaciones de la OMS a pesar de ser conscientes de sus riesgos debido a su fácil adquisición y disponibilidad inmediata, encontrándose expuestos a diversos efectos a corto y largo plazo, resaltando la esterilidad, náuseas, fatiga y sangrado vaginal. Por su parte, las ITS y ETS solo son mencionadas por el 10.9% de los jóvenes encuestados. Esta situación puede deberse a la falta de conciencia y conocimientos sobre el autocuidado sexual, así como la negación y rechazo hacia los servicios de detección y tratamiento de ITS y ETS, existiendo actualmente una multitud de casos a nivel mundial asintomáticos y no diagnosticados (Concha et al., 2012; OMS, 2023). A pesar de ello, se destacan los hongos y el VPH, siendo este último una preocupación a nivel mundial, especialmente en mujeres (Concha et al., 2012; OMS, 2023).

Respecto las percepciones de estos jóvenes sobre la educación afectivo-sexual y para la salud recibida, el 89.1% manifiestan que ha sido inaducada por parte de sus centros educativos, siendo un porcentaje mucho mayor del que ofrecían Burgos-Jiménez et al. (2020) con un 67.1% de jóvenes residentes en Granada insatisfechos con la educación afectivo-sexual recibida, a pesar de ser una necesidad vital que se desarrolla durante esta etapa y que marca sus conductas, actitudes y valores hacia la sexualidad humana (Hurtado, 2010; Salazar-Granara et al., 2007). Esta falta de aceptación ante este tipo de contenidos y aprendizajes en los centros educativos se debe, según López (2005), a la falta de concienciación docente y saturación por las enseñanzas académicas específicas de las materias.

Por otro lado, en cuanto a la educación afectivo-sexual y para la salud recibida por las familias, los jóvenes que la consideran inadecuada disminuye a un 66.3%. A pesar de

ello, al igual que indica Domínguez (2011) se observa una falta de comunicación intrafamiliar hacia contenidos relacionados con la sexualidad humana, las prácticas sexuales y el autocuidado. La familia supone el principal núcleo educativo de toda persona, necesitando colaborar en su educación y formación integral. Debido a ello, los jóvenes reciben sus conocimientos sobre salud y sexualidad principalmente por internet, redes sociales y medios de comunicación, con un 49.5%, y mediante el grupo de iguales, con un 30.8%. De nuevo, de acuerdo con Burgos-Jiménez et al. (2022) las nuevas tecnologías han adquirido una relevancia fundamental en los estilos de vida de la juventud, sin embargo en estos medios la información puede ser errónea o inadecuada, lo que conlleva a una inconsciencia y exposición a situaciones de riesgo (Domínguez, 2011).

CONCLUSIONES

La sexualidad y el interés por las relaciones y prácticas sexuales representan un elemento fundamental que marca los estilos de vida y actividades de ocio en la población juvenil. La búsqueda de su identidad y construcción de su personalidad conlleva una gran influencia por el grupo de iguales y la necesidad de realizar acciones lúdicas recreativas centradas en la abstracción de la rutina, consumo social de sustancias, especialmente alcohol, y búsqueda de encuentros sexuales placenteros.

A pesar de ello, los jóvenes no han recibido una adecuada educación afectivo-sexual y para la salud por parte de sus familias y centros educativos. Los docentes no son conscientes de la importancia de esta temática y no cuentan con habilidades para incluirlas en sus lecciones, mientras que las familias no presentan suficientes competencias comunicativas para abordarlo. Debido a esto, los jóvenes buscan otros agentes alternativos donde encontrar conocimientos sobre salud y sexualidad humana, resaltando el grupo de iguales, principal influencia en esta etapa de la vida humana. Asimismo, desde las consecuencias que ha generado el aislamiento por la pandemia de COVID-19, internet y las redes sociales han adquirido una importancia vital en los estilos de vida de los jóvenes, siendo la principal fuente de información de estos conocimientos, aunque en muchas ocasiones resulta poco acertada y fomenta la exposición de esta población a situaciones de riesgo.

Por tanto, los jóvenes suelen experimentar prácticas sexuales inseguras durante sus actividades de ocio, especialmente en ambientes de nocturnidad e influenciados por el abuso de sustancias. El uso abusivo del PAE y problemas con el preservativo suelen ser las más indicadas, aunque se observa una falta de concienciación y rechazo hacia los diagnósticos de ITS y ETS, especialmente cuando son asintomáticos.

En definitiva, se observa unas conductas de riesgo juveniles en las prácticas sexuales relacionadas con la búsqueda de su identidad, necesidad de socialización con el grupo de iguales, despertar de su sexualidad y abuso de drogas, principalmente de alcohol. Esta situación está condicionada por su falta de educación-afectivo sexual y para salud, siendo necesario la colaboración entre docentes y familiares que permita una formación integral en esta etapa de maduración y crecimiento hacia la adultez. Por ello, se propone la sensibilización de docentes por parte de profesionales especializados en salud y sexualidad humana que doten de herramientas y habilidades para incluir estos aprendizajes en sus lecciones y potenciar la colaboración de los centros educativos con las familias. Asimismo, resulta necesario una escuela de padres y madres que incluya la formación y concienciación en este tipo de contenidos y desarrolle las competencias comunicativas necesarias como principal medio de formación y prevención.

BIBLIOGRAFÍA

- Añaños, F. (2005). *Representaciones sociales de los jóvenes sobre las drogas (alcohol, tabaco y cannabis) y su influencia en el consumo*. Dykinson.
- Añaños, F., y Bedmar, M. (2008). Los amigos: espacio educativo, implicaciones y poder. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 371-384.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra, en P. Bordieu (ed), *Sociología y Cultura* (pp. 163-173). Grijalbo.
- Burgos, R., Alfaro, A. y Añaños, F. (2022). El impacto socioeducativo del Covid-19 en el ocio recreativo juvenil de Granada, en J. Romero, M. Cáceres, J. De la Cruz y M. Ramos (eds), *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios* (pp. 168-180). Dykinson S.L.
- Burgos-Jiménez, R., Añaños, F., y Jiménez, F. (2020). La sexualidad y el consumo de drogas en el ocio nocturno juvenil: un estudio de casos en Granada. *Revista Inclusiones* 7(2), 557-577.
- Castro-Pozo, M. (2019). Adolescencia y juventud: Reposicionamientos teóricos. *Investigaciones Sociales*, 22(40), 59-72. <https://doi.org/10.15381/is.v22i40.15883>
- Concha, X., Urrutia, T., & Riquelme, G. (2012). Creencias y virus papiloma humano. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 77(2), 87-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262012000200002>
- Domínguez, I. (2011). Influencia de la familia en la sexualidad adolescente. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 37(3), 387-398.
- Duch, M., Calafat, A., y Juan, M. (2016). Prevención y reducción de riesgos en el ocio nocturno: el papel de las corporaciones locales. *Revista Española de Drogodependencias*, 41(2), 120-134.

- Guerri, C. (2012). Adicción al alcohol. *Revista SEBBM*, 172(1), 1-10.
- Hernández, F. (2003). Conceptualización del proceso de la investigación educativa, en L. Buendía, M. Colás, y F. Hernández (Eds), *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). McGraw-Hill.
- Hernández, M., y López, D. (2015). Jóvenes españoles vulnerables en tiempos de crisis. Un enfoque multidimensional. *Revista de Ciencias Sociales*, (67), 9-32.
- Hurtado, F. (2010). *Educación sexual en adolescentes. La asignatura pendiente*. Promolibro.
- López, F (2005). *La educación sexual*. Biblioteca Nueva.
- Mandujano, J., Reyes, C., Sarmiento, Z., Murillo, A., y Osorio, D. (2018). Conocimiento y uso de la píldora de emergencia en jóvenes universitarias de Tabasco. *Horizonte. sanitario*, 17(3), 227-234. <https://doi.org/10.19136/hs.a17n3.2161>
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual, en S. Donas (Comp), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 41-56). LUR.
- Martínez, I., Figueroa, R., Vargas, G., Flores, N., y Guillén, M. (2021). Gonorrea y embarazo: a propósito de dos casos. *Ginecología y Obstetricia de México*, 89(08), 662-669. <https://doi.org/10.24245/gom.v89i8.4882>
- Medina, R., Quiroz, M., Rodríguez, O., Negrete, D., y Martínez, M. (2021). Validación de la escala de percepción de riesgo ante el VIH (EPR-VIH) en hombres. *Revista de Psicología*, 20(2), 34-54. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe110>
- Moscoso, D., Sánchez, R., Martín, M., y Pedrajas, N. (2015). ¿Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria? Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (30), 77-108.
- Ordoñez, J., Real, J., Gallardo, J., Alvarado, H., y Roby, A. (2017). Conocimientos sobre salud sexual y su relación con el comportamiento sexual en estudiantes universitarios. *Anales de la Facultad de Medicina*, 78(4), 419-423. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v78i4.14264>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Infecciones de transmisión sexual*. Recuperado de: [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-\(stis\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis))
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Rivera-Aguilera, G., Quiroga, M., Cortés, O., Pérez, L., y Abilio, L. (2019). *Editorial Sección Temática: Juventud, trabajo y desigualdades*. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1820>
- Rodríguez, J. (2021). Sexualidade desorientada e juventude: causas de desigualdade. En A. Nunes (org), *Educação enquanto fenômeno social: Democracia e emancipação humana 2* (pp. 204-214). Atena Editora.
- Rodríguez, J., Agulló, E., Agulló, M.S. (2003). Jóvenes, fin de semana y uso recreativo de drogas: evolución y tendencias del ocio juvenil. *Revista Adicciones*, 15(Supl. 2), 7-34. <https://doi.org/10.20882/adicciones.451>
- Salazar-Granara, A., María-Álvarez, A., Solano-Romero, I., Lázaro-Vibas, K., Arrollo-Solís, S., Araujo-Tocas, V., Luna-Rengifo, D., y Echazu-Irala, C. (2007). Conocimientos de Sexualidad, inicio de relaciones sexuales y comunicación familiar en adolescentes de Instituciones educativas nacionales del distrito de El Agustino, Lima Perú. *Horizonte Médico*, 7(2), 1-7.
- Sociedad Española de Contracepción. (2019). *Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años)*. Recuperado de: <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/>

Unidad de Vigilancia del VIH y conductas de riesgo. *Vigilancia epidemiológica de las infecciones de transmisión sexual en España, 2019*. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Recuperado de: [https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/Vigilancia ITS 1995 2019.pdf](https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/Vigilancia%20ITS%201995%202019.pdf)

ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS, EDUCAÇÃO E COMUNIDADE: O PAPEL DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL

Albino Luís Nunes Viveiros¹

¹ AIASC – Associação Insular de Animação Sociocultural

RESUMO

A função educativa dos espaços museológicos como recursos comunitários, integrantes do território educativo, a par do exercício da participação da comunidade no processo de facilitação de dinâmicas socioculturais que conduzam os grupos e a comunidade a um estágio de desenvolvimento cultural, são eixos orientadores da reflexão no âmbito da educação fora da escola, com enfoque no contexto museológico.

As estruturas museológicas estão incumbidas de funções sociais e educativas. Os agentes da sociocultura exercem um papel fundamental na dinamização dos patrimónios; um propósito sustentado no partenariado com as instituições culturais, educativas e as comunidades assente na conceção relacional entre educação, comunidade, museus e animação sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE

Espaços museológicos; Educação; Comunidade; Animação sociocultural

NOTA PREAMBULAR

As dinâmicas socioculturais comunitárias devem ser observadas à luz dos processos participativos no campo da educação extraescolar. A educação não formal e informal assume um papel vital no desenvolvimento cultural, por meio das práticas socioeducativas e culturais trabalhadas a partir das coleções dos espaços museológicos – museus de região, museus comunitários, núcleos museológicos, ecomuseus, museus ao ar livre – e demais ativos culturais.

As unidades museológicas são equipamentos culturais e espaços de educação não formal e informal ao serviço de um projeto de desenvolvimento de educação permanente, são um recurso para a participação das pessoas e das comunidades na construção de narrativas de cultura numa perspetiva de edificação de identidade coletiva e empoderamento cultural. Os espaços museológicos desempenham uma função permanente de salvaguarda do património cultural material e imaterial, são expressão viva da cultura e da memória num rasgo de identidade sociocultural, sem dissociar a função educativa.

A animação sociocultural como didática da participação, é uma ferramenta de intervenção nos âmbitos social, cultural e educativo, exercendo uma função de mediação no contexto da educação museológica. Na nossa perspectiva, a animação sociocultural nos museus materializa uma função socioeducativa e pela mediação cultural torna-se um meio de empoderamento comunitário. A mediação deverá ser observada como ferramenta social de facilitação da comunicação, de consciencialização e de democracia cultural.

EDUCAÇÃO FORA DA ESCOLA... NOS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS?

A educação e a cultura são as bases do desenvolvimento humano e social das comunidades. Os âmbitos educativos formal, não formal e informal são complementares no contributo distintivo para a construção da autonomia pessoal e coletiva, para o fortalecimento da resiliência e da capacidade empreendedora, são alavancas da transformação social e da consciência crítica que alimenta a cidadania participativa.

A educação ao longo de toda a vida observada na complementaridade entre os âmbitos educativos formal, informal e não formal, é a chave de acesso ao século XXI. É um *continuum* educativo (Delors et al., 1996, p. 89) materializado nos espaços e nos tempos sociais próprios da comunidade. Os espaços educativos são sinónimo de lugares de socialização, de participação na vida cultural da comunidade, de desenvolvimento da autonomia da pessoa e da sua criatividade. Os espaços e tempos da educação fora da escola contribuem para a formação da cidadania comprometida com o desenvolvimento comunitário, para uma maior consciencialização e aprofundamento das aprendizagens em diferentes contextos socioculturais.

A educação ao longo de toda a vida, também designada de educação permanente, tem nos recursos comunitários, mormente nos museus, um espaço privilegiado e complementar para o desenvolvimento social e cultural dos grupos e comunidades. A educação permanente é uma ação construtiva do ser pessoa que opera nos domínios do saber, do aprofundamento da autonomia pessoal e coletiva, da dimensão social da consciencialização e na praxis transformadora no quadro da intervenção sociocultural e educativa. A operacionalidade da formação da pessoa, um ser social e de relação, também, acontece pelo envolvimento participativo em atividades culturais e de lazer.

A educação como projeto coletivo deve ser trabalhada com as comunidades por meio dos recursos comunitários, com a participação de atores sociais de diferentes áreas de intervenção, uma praxis alicerçada na ideia de “um projeto educativo comum à escola e ao território” (Machado, 2005, p. 253, como citado em Machado, 2014, p. 52). Este é um desígnio evocativo da participação da comunidade através das suas instituições, numa lógica de descentralização da educação, de desenvolvimento de projetos educativos concretizados fora do âmbito educativo formal, num espaço educativo que privilegie a cultura (Fernandes, 2005, p. 201, como citado em Machado, 2014, p. 53). Nesta linha de argumentação, Almeida (2014, p. 25) afirma que o exercício pedagógico de maior enfoque cultural e social, concretamente, a defesa e conservação do património cultural deve ser protagonizado por outras instituições socioeducativas que não a escola. Na mesma linha de argumentação, Nóvoa (2009, como citado em Almeida, 2014, p. 26) defende um novo *contrato educativo* que envolva outras instituições da comunidade além da escola, com vista ao aproveitamento das potencialidades culturais e educativas dessas organizações na formação e educação dos cidadãos.

A Carta das Cidades Educadoras destaca o primado da transposição da educação além da escola, um processo de educação ao longo de toda a vida assente na reciprocidade colaborativa das instituições de ensino formal com as organizações da sociedade civil, com enfoque para as intervenções educativas não formais e informais. Neste contexto, os municípios têm a responsabilidade de promover uma política educativa global; uma política que envolva os âmbitos da educação não formal e informal numa relação permanente com as manifestações culturais. O direito à cultura e à participação é assumido como um compromisso da cidade educadora. Este é um direito concretizado pela participação na vida cultural da comunidade e pelo envolvimento ativo da sociedade civil na gestão dos equipamentos e iniciativas culturais (Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2020, p. 11).

O exercício do processo educativo por outras instituições além da escola, é uma oportunidade para a construção da rede de parceria educativo protagonizado pela comunidade e por um conjunto de atores sociais (Delors et al., 1996, p. 49), inclusive, os animadores socioculturais. A incumbência educativa atribuída às instituições não escolares fundamenta o princípio da cooperação para a educação global; uma dimensão

valorizadora do papel socioeducativo que os espaços museológicos desempenham na comunidade, concretamente, na formação integral dos cidadãos.

Os museus nas suas diferentes tipologias, enquanto equipamentos culturais e agentes de educação permanente (Conselho Internacional de Museus [ICOM], 1972, 1992), são recursos comunitários ao serviço do projeto educativo local. As unidades museológicas são agentes socioeducativos e culturais ativos na prossecução do princípio do *continuum* educativo. Os museus são promotores do princípio da construção da autonomia da pessoa como arquiteta do seu destino, obreira do desenvolvimento da comunidade pela participação ativa e responsável na transformação social. Este deverá ser o paradigma norteador da ação cultural e foco de convergência das políticas culturais e educativas, porque o exercício da cidadania cultural implica (re)colocar a cultura plural e participada no centro das políticas educativas e a educação no âmago das políticas culturais (Conferência do Porto Santo, 2021, p. 10).

A educação permanente arquitetada na praxis de múltiplas aprendizagens nos âmbitos social, cultural e educativo, desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento integral das pessoas e da sua capacitação como cidadãs participativas. O trabalho colaborativo dos agentes socioeducativos e culturais conectados pela rede de parceria é um modelo facilitador da participação cidadã na orientação das políticas educativas e culturais, no desenvolvimento de diretrizes do trabalho educativo nos espaços museológicos, de envolvimento pleno e com sentido transformador da vida cultural da comunidade, de vivência dos tempos e espaços sociais como dimensões do processo educativo.

MUSEUS, ESPAÇOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património cultural material e imaterial. Os museus são organismos abertos ao público, acessíveis e inclusivos que fomentam a diversidade e a sustentabilidade, atuam e comunicam de forma ética e profissional, com a participação das comunidades e proporcionam experiências diversas de educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos (ICOM, 2022).

A Lei Quadro dos Museus Portugueses (Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto) define os museus como instituições com diferentes designações, mas de carácter permanente,

com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotados de uma estrutura organizacional que assegure um destino unitário aos bens culturais e respetiva valorização através de vários meios, concretamente, a exposição e divulgação com objetivos científicos, educativos e lúdicos; a facilitação do acesso regular aos públicos; o fomento da democratização cultural; a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade.

Os museus são lugares de memória, lugares diversos, ou territórios, espaços imateriais (Desvallées & Mairesse, 2013, p. 65) que constituem um meio fundamental para a relação entre os públicos e a realidade mediada pela coleção e conservação; pela utilização científica, cultural e educativa dos objetos como testemunhos do desenvolvimento da natureza e da sociedade. Os objetos museais são um meio de comunicação, de produção de conhecimento, de signos e valores de uma realidade passada (Desvallées & Mairesse, 2013, p. 65), mas ponto de partida para a compreensão da história social e cultural das comunidades e para a projeção do futuro comum.

A Recomendação relativa à Proteção e Promoção dos Museus e das Coleções, da sua Diversidade e do seu Papel na Sociedade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2015) define os museus como espaços para a transmissão cultural, o diálogo intercultural; para a educação formal, informal e ao longo de toda a vida; o lugar das aprendizagens, de promoção da coesão social, da diversidade cultural e do desenvolvimento sustentável. A Recomendação elenca a comunicação e a educação como funções dos espaços museais, impelindo as instituições museológicas a assumirem por via dos vários meios de comunicação um papel ativo na sociedade. As políticas de comunicação devem potenciar a integração, o acesso e a inclusão social num quadro de colaboração com os públicos, inclusive, com grupos pouco familiarizados com a vida cultural dos museus (UNESCO, 2015, p. 4).

No âmbito das funções museológicas – estudo e investigação; interpretação e exposição; e educação –, somos impelidos a afirmar que os museus são agentes educativos ativos no quadro da educação ao longo de toda a vida. Segundo Mendes (1999, pp. 678-679), o museu como *espaço* ou *recurso educativo* está sustentado em suportes de *ordem pedagógica*, com a difusão da ideia da educação permanente e para todos; de *ordem didática*, pelo reconhecimento das vantagens da análise dos objetos no processo de ensino-aprendizagem, na diversificação de métodos, processos e

estratégias educativas; de *ordem tecnológica e civilizacional*, com as novas tecnologias a impulsionarem os meios de comunicação museológica e a própria valorização dos acervos patrimoniais.

O texto legislativo relativo aos museus portugueses declara a materialização da função educativa dos espaços museológicos; uma função desenvolvida com caráter sistemático, através de programas de mediação cultural e atividades de âmbito educativo, com o objetivo da facilitação do acesso ao património cultural e às manifestações culturais, num quadro de diversidade cultural visando a educação permanente; a participação da comunidade; a diversificação e aumento dos públicos, com referência às possíveis e desejáveis estratégias de colaboração entre o museu e a escola.

A educação informal e as aprendizagens ao longo de toda a vida referenciadas na Recomendação relativa à Proteção e Promoção dos Museus e das Coleções, da sua Diversidade e do seu Papel na Sociedade são modalidade e praxis no âmbito do projeto educativo museal; um projeto que, simultaneamente, é recurso para o projeto educativo local. Esta reciprocidade educativa é um meio de valorização social dos bens culturais como património comum, de proximidade da comunidade aos espaços culturais de memória, de fomento da cidadania cultural no processo de desenvolvimento cultural e educativo fora do sistema da educação formal e numa lógica de consciencialização para a salvaguarda dos ativos culturais.

PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE

A função social do museu evoca a promoção da inclusão e coesão sociais, a acessibilidade a todos, o desenvolvimento de laços sociais, a cidadania e a identidade coletiva como tarefas inerentes ao papel do museu (UNESCO, 2015, p. 5), porque a cultura na sua dimensão comunitária exerce um papel de unidade social e de transmissão de valores e saberes. A cultura é um património comum a todos. É responsabilidade social e função dos museus, a salvaguarda e promoção do património cultural material e imaterial através da ação cultural, em especial, pelo exercício das funções de educação e comunicação.

A concretização efetiva do papel social dos museus face aos contextos social e cultural do meio envolvente deve ser perspectivada num quadro colaborativo e participativo entre museus, instituições de educação e comunidades (UNESCO, 2015). As instituições

museológicas além de agentes culturais e educadores são agentes de desenvolvimento integral da região (ICOM, 1992). O papel social dos espaços de memória transcende a missão de conservadores de acervos patrimoniais, de identidade coletiva, da cultura e da história. Os museus devem ser lugares de socialização, agentes de transformação social e cultural através de processos de (des)envolvimento participativo das populações e comunidades no seu raio de ação (Barbuy, 1995, p. 209, como citado em Cândido, 2007, p. 176).

Os museus nas suas diferentes tipologias assumem um caráter de intervenção na vida cultural e social da sociedade através do papel participativo das comunidades, pois, na ausência de uma política de intervenção/participação serão espaços vazios de significado sociocultural (Firmino, 1982, p. 100). Rússio (1977, p. 133, como citado em Cândido, 2007, p. 177) defende que a organização do museu não pode estar alienada do processo social, como consequência de tal alheamento, a instituição museológica corre o sério risco de ser condenada ao esquecimento. O mesmo poderá acontecer, se o museu não alavancar a sua *missão educativa e social*, podendo mesmo “considera-se uma necrópole” (Cabral, 1963, como citado em Mendes 1999, p. 680).

Os museus são instrumentos importantes para o desenvolvimento da comunidade, para o fortalecimento da identidade, da consciência crítica e da própria qualidade de vida individual e coletiva das populações. Aos museus é recomendado a adoção de estratégias que patrocinem o desenvolvimento da participação comunitária em matéria de valorização e proteção do património cultural (ICOM, 1992). A recomendação é um desafio aos profissionais dos museus e às comunidades quando evocada a ideia nuclear defendida por Gonçalves (1982, p. 71): o “museu de região deve ser um verdadeiro animador da vida cultural”.

Os espaços museológicos enquanto espaços culturais, lúdicos, educativos, cívicos e de socialização devem materializar um papel ativo na vida sociocultural das populações; provocar mudança social; serem instrumentos geradores de tomada de consciência individual e coletiva; exercerem as funções de educação e comunicação; concretizarem a ação cultural e educativa por meio dos bens culturais constituintes dos espólios museológicos. Os museus são recursos didáticos e instrumentos de consciencialização que possibilitam estratégias de leitura da realidade social do património e da cultura

pela ação dos mediadores culturais. É responsabilidade dos mediadores o exercício do papel de intervenção dos museus, ou seja, serem agentes de mudança na comunidade. A participação cívica desenhada no contexto das práticas culturais e educativas tem fundamento em alguns princípios orientadores da política museológica: o princípio do primado da pessoa, pelo qual é reconhecida a importância das unidades museológicas para o desenvolvimento integral e a realização dos direitos fundamentais do ser humano; o princípio da promoção da cidadania responsável, pela valorização das pessoas para a qual, os museus constituem instrumentos necessários à fruição e criação culturais; o princípio do serviço público, refletido nos museus como instituições abertas à sociedade; o princípio da coordenação, assente numa política museológica articulada com outras políticas (culturais, de educação, de turismo e outras); e o princípio de descentralização, com a valorização dos museus municipais e do papel no acesso à cultura, um fator propiciador da participação dos públicos e correção das assimetrias socioculturais e educativas (Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto).

Os museus são “espaços e meios de comunicação que servem ao estabelecimento da interação da comunidade com o processo e os produtos culturais” (ICOM, 1992, p. 251), logo, são a arena para o exercício da cidadania cultural, espaços de promoção da democracia cultural, um meio de (des)envolvimento das pessoas pela envolvimento cívica em processos de resiliência pessoal e coletiva através da cultura viva. A existência de um museu integrado na comunidade exige “uma linguagem aberta, democrática e participativa” (ICOM, 1992, p. 252), no sentido de promover processos facilitadores de (des)envolvimento de pessoas e comunidades.

ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

A Declaração de Caracas enumera seis questões chave no contexto da missão do museu: “para que existe? o que procura? para quem trabalha? com quem? quando? e como?” (ICOM, 1992, p. 258). A arquitetura das respostas emerge da interdependência e complementaridade dos conceitos – museu, escola e comunidade – um triângulo da animação sociocultural (Duarte, 1994, p. 10), que convencionou o trabalho dos animadores socioculturais no contexto museológico. Segundo Barbuy (1989, pp. 36-40, como citado em Cândido, 2007, p. 9), o papel social e educativo dos museus radica no aumento da capacidade de uma coletividade projetar o próprio futuro e ser sujeito ativo

da sua própria história, com base na consciência de si própria; e afirma que a ação cultural dos espaços museológicos desempenha um papel vital na relação que o ser humano desenvolve com a sua realidade.

A tomada de consciência dos profissionais dos museus e, concomitantemente, dos próprios espaços museológicos da realidade envolvente e da necessária participação nos processos de mudança é condição vital para a sua integração na vida da comunidade (ICOM, 1972, p. 111). Falamos de um processo de conscientização que mediante a ação cultural dos museus será possível transformá-los em espaços de inclusão, de ferramentas de mudança e de emancipação cultural, despoletando tempos de participação ativa no sentido do fomento da democracia cultural (Escarbajal de Haro & Martínez de Miguel López, 2012, p. 448). A cidadania e democracia culturais são estádios promotores de participação mediada por processos de animação sociocultural, uma pedagogia participativa observada como conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade e no âmbito de um território, com o objetivo de promover nos seus membros uma atitude de participação ativa no próprio processo de desenvolvimento cultural e social (Trilla, 2004, p. 26).

Ao museu como espaço polivalente de animação (Duarte, 1994, p. 12), num contexto de reivindicação social, é atribuído um papel de intervenção transformadora materializado na participação das comunidades. Nesta perspetiva, a ação educativa e cultural das instituições museais deve potenciar a cidadania cultural, preservar a memória coletiva das populações, transformar os próprios museus em instituições de intervenção capazes de mobilizar as comunidades, serem ponto de encontro de culturas e ponto de partida para a transformação social. Os espaços de memória são recursos educativos e agentes ativos na comunicação dos bens culturais e na busca de respostas para os desafios que se colocam no quadro do desenvolvimento cultural comunitário.

Uma das missões dos museus é a animação cultural, porque os patrimónios não deverão estar apenas ao serviço da investigação, mas, sobretudo, para que a atividade cultural das instituições museológicas se desenvolva e a animação cultural seja uma realidade (Ferreira, 1975, p. 100). Este desígnio projeta o trabalho sociocultural para um outro estádio: o da dinamização dos bens culturais além do espaço físico dos museus. Esta é uma premissa que exige a observação do território como espaço de intervenção educativa e cultural numa lógica de extensão do espaço museológico, ou seja,

entendendo o espaço público, como espaço privilegiado de ação cultural do museu e de desenvolvimento de projetos de animação sociocultural. O território é espaço de (re)afirmação das identidades e de narrativas de histórias de vida individual e comunitária; é lugar de transformação pelas dinâmicas sociais, educativas e culturais que têm nos museus os recursos comunitários ao serviço da cultura e da educação.

A animação sociocultural nos espaços museológicos implica um olhar crítico para além da instituição cultural, exige o respeito pelos tempos sociais dos grupos e comunidades e o envolvimento de todos através do fortalecimento das redes de parceria. A cidadania cultural cujo epicentro está na participação ativa de todos, deve ser observada de forma complementar e interdependente do trabalho de ação cultural protagonizado pelo museu, uma ação que deverá ser integrante das políticas públicas de educação e cultura.

A ideia de museu como centro de animação cultural (Ferreira, 1975, p. 101) coloca desafios permanentes aos profissionais dos museus, concretamente, a participação cidadã no contexto museal. Esta proposição fundamenta a nossa visão do museu aberto à comunidade; um construtor de pontes entre o passado, o presente e o futuro comum enraizado no diálogo comunitário; um espaço de convivialidade intercultural, de educação não formal e informal; o epicentro das culturas locais e de descoberta dos ativos culturais como recursos potenciais ao serviço do desenvolvimento comunitário.

A relação cultura e educação está vinculada ao desenvolvimento de processos criativos de cooperação entre a escola e os museus, espaços qualificados como centros culturais ao serviço da comunidade pelo exercício da sua ação educativa e cultural no espectro do conjunto da área de intervenção (ICOM, 1968, como citado em Gonçalves, 1982, p. 73), sem abandonar o cânone da cidadania cultural no intento da sua função social e no quadro da intervenção no quotidiano da comunidade.

Os museus são, simultaneamente, agentes de educação permanente e recursos do território educativo, cuja ação não está circunscrita ao espaço dedicado às coleções ao serviço da investigação, da educação e deleite dos públicos. A animação sociocultural no contexto museológico deve refletir-se num trabalho educativo e cultural no território com as comunidades. Há instituições, inclusive, os museus, que não desenvolvendo programas socioculturais têm como conteúdo inerente às suas atividades uma projeção

sociocultural. Neste contexto, entendemos que os museus poderão integrar o quadro dos agentes institucionais de animação sociocultural (Trilla, 2004).

O ANIMADOR SOCIOCULTURAL NOS ESPAÇOS MUSEOLÓGICOS. QUE DESAFIOS?

Os animadores socioculturais como agentes de intervenção comunitária são “facilitadores” de processos de participação, em parte, suportados nos recursos comunitários, com enfoque para os espaços museológicos percebidos como equipamentos culturais e território educativo (Conferência do Porto Santo, 2021), porque os museus são espaços de educação para a participação em articulação com a escola e o mundo (Dias, 2022). Este paradigma rompe com a concepção tradicional de museu; emerge assim, uma visão de museu como espaço propiciador da participação cultural e elemento multiplicador para a participação comunitária (Escarbajal de Haro & Martínez de Miguel López, 2012, p. 450).

Há uma “metamorfose social” do espaço museológico que o transforma num polo de vida cultural da comunidade através de programas de animação que privilegiam a participação da sociedade civil, transformando o museu num centro de animação (Ander-Egg, 2004, p. 349). A observação dos museus como espaços de intervenção na promoção da cidadania e da democracia culturais é ponto de partida para a praxis dos animadores como mediadores culturais, “construtores de pontes” entre as instituições culturais, o território educativo e as comunidades. Os princípios da democracia e criação culturais constituem desafios permanentes de (des)construção sociocultural assente nas vivências pessoal e coletiva dos indivíduos, na sua autonomia e na consciência crítica sobre a realidade envolvente.

Os agentes da cultura assumem um papel de intervenção comunitária relevante assente na visão holística das funções social e educativa dos museus. O cumprimento das funções museológicas deve satisfazer de forma inequívoca as necessidades culturais das populações, uma premissa que possibilitará às instituições museológicas serem fator relevante de dinamização cultural da comunidade (Escarbajal de Haro & Martínez de Miguel López, 2012, p. 451). Neste contexto, sublinhamos a dinamização de atividades conducentes à vivência humana pelo exercício da cidadania cultural que, segundo

Ander-Egg (2004, p. 350), as manifestações culturais para constituírem atividades de animação devem estar marcadas pela perspectiva da participação antes da fruição, pelo diálogo, pela ligação à vida e à prática quotidiana.

A mediação cultural assume um papel privilegiado através de processos de aproximação de pessoas e comunidades aos bens culturais; é uma ferramenta de intervenção que não pode estar alheada da praxis do animador sociocultural. A mediação é a concretização de intervenções desenvolvidas nos espaços museais com o propósito de estabelecer pontos de contacto entre os bens culturais e os significados que os objetos e sítios transmitem aos visitantes. A mediação cultural reporta-se a noções museológicas relacionadas com a comunicação (de carácter educativo), a animação e a interpretação (Desvallées & Mairesse, 2013, p. 53).

No quadro das atividades de mediação cultural estão as desenvolvidas pelos animadores, que de acordo com os diferentes níveis em que essas atividades são desenvolvidas, as próprias caracterizam os modos diversos da mediação cultural: a ação cultural e a animação cultural (Coelho, 2004, p. 248). É expectável que os animadores norteiem a praxis de intervenção considerando sempre as funções social, cultural e educativa dos espaços museológicos ao serviço do desenvolvimento das comunidades e a participação ativa como elemento fundacional da democracia cultural, porque esta implica um outro modo de relação entre instituições e comunidades, ou seja, a cultura percecionada como espaço aberto onde os cidadãos podem participar e serem responsáveis (Conferência do Porto Santo, 2021, p. 6).

Os animadores socioculturais são responsáveis pelo desencadeamento de processos de ação cultural, por despoletar nas comunidades o sentido da descoberta da cultura viva, do questionamento social e da cidadania cultural. Esta incumbência também é concretizada à luz do papel relevante que os museus têm em matéria de difusão/animação: estimular e dinamizar a vida cultural a partir das atividades promovidas pelos espaços museológicos (Ander-Egg, 2003, p. 15). A concretização deste papel dá-se com a facilitação de meios e recursos para o exercício da cidadania cultural, numa lógica de ponto de contacto entre pessoas e da sua aproximação ao universo da cultura. O tempo social da cidadania cultural deverá ser concretizado num tempo de afirmação da autonomia, de empoderamento, de fomento da criatividade em diferentes

linguagens expressivas, de aprendizagens, de criação e participação na vida cultural comunitária.

NOTAS FINAIS

Os espaços museológicos como lugares de memória, de identidade e de educação permanente têm responsabilidades na dinamização da cultura comunitária, com a assunção dos papéis educativo, cultural e social. A ação dos museus tem na mediação cultural uma ferramenta social e pedagógica privilegiada para o desenvolvimento da comunicação com as comunidades, pois, as unidades museológicas são espaços para a inclusão por via da dinamização dos bens culturais.

Os museus como agentes de mudança estão incumbidos de funções próprias e inerentes à museologia, funções que deverão ser dinamizadas com a participação ativa das comunidades. Os animadores socioculturais deverão assumir o compromisso da mediação cultural. As dinâmicas da animação não podem estar limitadas ao espaço físico do museu, deverão ser disseminadas no território, no espaço público, no sentido do fomento da participação comunitária na vida cultural.

As instituições museológicas são espaços privilegiados para a praxis da cidadania cultural, para o encontro e proximidade entre as pessoas, são lugares de educação e cultura ao serviço do desenvolvimento comunitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, V. (2014). Projetos educativos municipais e promoção do sucesso educativo. In J. Machado, & J. M. Alves (Coords.), *Município, território e educação – A administração local da educação e da formação* (1.ª ed., pp. 25-31). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/22515>
- Ander-Egg, E. (2004). *Metodología y práctica de la animación sociocultural* (18.ª ed.). Editorial CCS.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras. (2020). *Carta das cidades educadoras*. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf
- Cândido, M. M. D. (2007). A função social dos museus. *Canindé – Revista do Museu de Arqueologia de Xingó*, 9, 169-187.
- Coelho, T. (2004). Mediação cultural. In T. Coelho (Ed.), *Dicionário Crítico de Política Cultural* (3.ª ed., p. 248). Editora Iluminuras.
- Conferência do Porto Santo. (2021). *Carta do Porto Santo. A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia*. <https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/05/carta-do-porto-santo/>
- Conselho Internacional de Museus. (1972). Mesa-redonda de Santiago do Chile – ICOM, 1972. *Cadernos de Sociomuseologia*, 15(15), 111-121. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/335>

- Conselho Internacional de Museus. (1992). Declaração de Caracas - ICOM, 1992. *Cadernos de Sociomuseologia*, 15(15), 243-265. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/345>
- Conselho Internacional de Museus. (2022). *Definição: Museu*. <https://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (2005). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (9.ª ed.). Edições ASA.
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (2013). Museu. In A. Desvallées, & F. Mairesse (Eds.), *Conceito-chave de Museologia* (1.ª ed., pp. 64-67). Armand Colin.
- Dias, A. (2022). *Qual o poder dos museus? O poder dos museus para transformar o mundo*. <https://www.patrimonio.pt/post/qual-o-poder-dos-museus>
- Duarte, A. (1994). *Educação patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres* (2.ª ed.). Texto Editora.
- Escarbajal de Haro, A., & Martínez de Miguel López, S. (2012). El papel de la educación y los museos en el inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 445-466. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160921>
- Ferreira, M. T. G. (1975). Museus – Extensão ou animação cultural. In M. M. S. Oliveira (Org.), *Museus, para quê?* (1.ª ed., pp. 99-105). Associação Portuguesa de Museologia.
- Firmino, M. G. P. (1982). Relações entre museus de região e museus nacionais. In M. M. S. O. Mota (Coord.), *Museu de região. Pólo dinamizador de acção cultural* (1.ª ed., pp. 99-101). Associação Portuguesa de Museologia.
- Gonçalves, M. R. (1982). Programa ideal para um museu de região na cidade de Guimarães. In M. M. S. O. Mota (Coord.), *Museu de região. Pólo dinamizador de acção cultural* (1.ª ed., pp. 69-84). Associação Portuguesa de Museologia.
- Lei n.º 47/2004 da Assembleia da República. (2004). Diário da República: I série -A, n.º 195. <https://files.dre.pt/1s/2004/08/195a00/53795394.pdf>
- Machado, J. (2014). Descentralização e administração local. Os municípios e a educação. In J. Machado, & J. M. Alves (Coords.), *Município, Território e Educação – A administração local da educação e da formação* (1.ª ed., pp. 39-56). Universidade Católica Editora. <http://hdl.handle.net/10400.14/22515>
- Mendes, J. A. (1999). O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais. *Didaskalia*, 29(1-2), 667-692. <https://doi.org/10.34632/didaskalia.1999.1455>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Recomendação relativa à Protecção e Promoção dos Museus e das Coleções, da sua Diversidade e do seu Papel na Sociedade*. https://icom-portugal.org/multimedia/documentos/UNESCO_PMC.pdf
- Trilla, J. (2004). Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos* (1.ª ed., pp. 19-44). Instituto Piaget.

PAPEL DA MENTORIA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DAS FORÇAS ARMADAS ANGOLANAS

Felisberto Kiluange Fragoso da Costa¹, Arlindo Retrato², Ana Paula Silva³

¹ Instituto Superior Técnico Militar (Angola) | Universidade Lusófona (Portugal)

² Academia Militar do Exército (Angola)

³ Professora Auxiliar – Universidade Lusófona

RESUMO

A educação dos alunos nas Forças Armadas Angolanas é assegurada por Instituições de Ensino Superior Militares, cujos planos curriculares são psicopedagogicamente orientados para a profissão militar. Para isto, os alunos dispõem de um Corpo de Professores e Instrutores, cuja interação é facilitadora de diagnóstico, análise, avaliação e intervenção nas suas necessidades educativas, visando o desenvolvimento integral das competências plasmadas no modelo de atuação profissional, articulado em conhecimentos, habilidades e valores, donde se destacam as competências de liderança. Contudo, tem se notado que as atividades letivas não têm sido suficientes para o desenvolvimento de competências de liderança. Posto isto, questionamo-nos: que papel pode jogar a mentoria para o desenvolvimento de competências de liderança, na educação dos alunos das Forças Armadas Angolanas? Para responder à pergunta de partida, fez-se uma pesquisa bibliográfica, a partir dos repositórios *Scopus*, *Scielo* e *Recaap*, empregando o método PRISMA que não revelou qualquer documento (teses, dissertações e artigos) que relacionasse as palavras-chaves “mentoria”, “desenvolvimento de competências de liderança” e “ensino superior militar”, o que justifica a necessidade do nosso estudo. Nesta conformidade, a pesquisa objetiva fundamentar o papel da mentoria no desenvolvimento de competências de liderança, na educação dos alunos das Forças Armadas Angolanas, com *habitus* próprio e complexo e analisar a conceção de relação interpessoal que se estabelece entre o mentor e o mentorando para o desenvolvimento de competências de liderança deste último, arraigados na filosofia Africana *ubuntu*, enquanto capital cultural partilhado. Com este estudo, espera-se contribuir para o debate e maior compreensão sobre o papel da mentoria no desenvolvimento de competências de liderança em contexto de ensino superior militar.

PALAVRAS-CHAVE

Mentoria; Desenvolvimento de competências de liderança; Filosofia Africana *ubuntu*; Educação de alunos das Forças Armadas Angolanas

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as Forças Armadas Angolanas (FAA) passaram por vários processos de estruturação e reestruturação, em busca de modelos de organização e de formação de quadros que melhor atendessem às suas necessidades e aspirações, visando um melhor desempenho no exercício das suas funções. Afinal, enquanto “instituição militar nacional permanente, regular e apartidária, incumbida da defesa militar do país (...) [está

encarregue da], defesa da soberania e independência nacionais, da integridade territorial e dos poderes” (Constituição, 2010).

A natureza e missão das FAA impõe-lhe um código rígido e complexo, cuja materialização se dá, também, por meio de processos de formação psicopedagogicamente concebidos, atendendo às complexidades e especificidades da República de Angola e da profissão militar, em tal contexto. Isto demanda a gestão de um Sistema de Ensino Militar articulado em vários níveis de formação dos seus quadros para cumprir as missões que lhe são incumbidas. Para a formação dos Oficiais as FAA dispõem de Instituições de Ensino Superior Militares (IESM), cujos planos de formação tributam ao modelo de atuação profissional (Costa, 2012).

Os alunos são orientados em várias atividades diárias, letivas e não letivas, conforme os planos curriculares, para o desenvolvimento de competências, de onde destacamos as de liderança. Contudo, ainda se observa insuficiente explicitação das competências de liderança a desenvolver desde os documentos reitores da formação (Máquina, 2016), insuficiente sistematização da mentoria e do seu papel no desenvolvimento das competências de liderança a trabalhar na educação dos alunos, dada a constatação, por parte dos professores de “Comando & Liderança” de que a frequência às atividades letivas e não letivas tem-se mostrado insuficiente para despertar a autoconsciência dos alunos quanto as suas possibilidades e limitações (Vargens et al., 2021), para daí potenciar o desenvolvimento de competências de liderança, a fim de que venham a alcançar elevados níveis de desempenho no exercício das funções.

METODOLOGIA

Para responder à pergunta de partida: “que papel pode jogar a mentoria para o desenvolvimento de competências de liderança, na educação dos alunos das Forças Armadas Angolanas?” fez-se uma pesquisa bibliográfica, combinada com análise documental (Coutinho, 2018), para fazer uma análise das principais características e potencialidades da mentoria para o desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar. Entretanto, a revisão da literatura, empregando o método *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis – PRISMA* (Nascimento, Canteri & Kovalski, 2019), revelou a inexistência de estudos que relacionem a mentoria e o desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar, o que, à

partida, justifica o nosso estudo. A revisão da literatura permitiu-nos, perceber que a mentoria é encarada sob diferentes perspectivas (Nabi et al., 2019). Deste modo, partindo das ideias de alguns autores debruçamo-nos sobre o conceito de mentoria, com destaque para as suas características enquanto processo pedagógico e processo de orientação profissional, complementares entre si, desenvolvido em contexto de ensino superior militar, em regime de internato, distinta de outros processos de orientação profissional, nomeadamente: *couching* e *counselor career*, que são os mais citados na literatura (Calvosa et al., 2021).

Para a revisão da literatura foram considerados como critérios de inclusão: teses, dissertações e artigos publicados em revistas científicas, com revisão cega por pares, em cujos títulos, resumos e/ou palavras-chaves aparecessem os termos “mentoria”, “desenvolvimento de competências de liderança” e “ensino superior militar”, no período compreendido entre 2018 a 2022, para garantir maior atualidade à pesquisa. Deste modo, apresentam-se os resultados da busca nos repositórios na Tabela 1.

Tabela 1. Levantamento de artigos sobre os descritores

Palavras-chaves	Scopus	Recaap	Scielo
Mentoria	30	39	65
Mentoria AND Desenvolvimento de competências de liderança AND Ensino Superior Militar	0	0	0
Total	30	39	65
Incluídos	0	0	0
Excluídos	30	39	65

Fonte: Elaboração própria.

Como indica a tabela acima, não foram encontrados trabalhos que relacionem as palavras-chaves: “mentoria”, “competências de liderança” e “ensino superior militar”, o que evidencia a lacuna do conhecimento e a necessidade de investigações do género. Assim, para a prossecução do nosso trabalho lançamos mão de alguns artigos que nos permitiram fazer um ponto de situação sobre as potencialidades da mentoria para o desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar.

A MENTORIA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO

O processo de educação dos jovens que ingressam às IESM é marcado por várias nuances de ordem filosófica, pedagógica, psicológica, sociológica e técnico-profissional que caracterizam a profissão militar. Tais questões vêm expressas explícita ou implicitamente nos currículos dos cursos, enquanto projeto de desenvolvimento pessoal e profissional, com foco nas competências que os alunos deverão demonstrar no final da sua formação. Para o Coletivo de autores do Centro de Estudos Pedagógicos dos Ensino Superior – CEPES (2003), o currículo é:

Un proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje... que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado. (p. 15)

Esta definição de currículo identifica as principais características do mesmo, nomeadamente: a sua bipolaridade, mormente ao desenho (projeto de formação) e ao desenvolvimento curricular (processo de realização ou desenvolvimento do desenho curricular), que resulta numa qualidade nova (aprendizagem, traduzida em formas de pensar, sentir, valorar e atuar). Logo, o desenho e o desenvolvimento curricular complementam-se para o desenvolvimento de competências. No caso das FAA, o desenho curricular tem sido concretizado através de três documentos reitores principais: o modelo de atuação profissional do egresso dos cursos das IESM, que se operacionaliza em planos de estudos (planos curriculares) e programas das disciplinas e módulos (Costa, 2012).

Recentemente, Máquina (2016) definiu um modelo de gestão de competências de liderança para as FAA, que as agrupa em quatro dimensões: pessoais (cognitivas), socio-afetivas (inter-relações humanas), organizacionais (próprias da cultura e profissão militar) e funcionais. Uma vez que tal modelo se inscreve no domínio do desenho curricular, é necessária a sua operacionalização para que possa produzir resultados, em termos de competências de liderança que os egressos deverão manifestar no final da sua formação. Logo, compete a estas IESM, segundo Costa (2022),

criar todas as condições suficientes e necessárias para potencializar o desenvolvimento da humanidade dos estudantes, em sua integralidade, para que como cidadãos conscientes, ativos, críticos e autocríticos, independentes e inovadores possam participar na resolução dos problemas sociais e profissionais com que se depararão na sua prática profissional diária, evidenciando, acoplada a sua formação humana, num contexto histórico-social particular, a sua formação profissional. (p. 84)

Ora, para a materialização deste desiderato um programa de mentoria, devidamente concebido, facilitaria a tomada de consciência por parte dos alunos, no que concerne as próprias possibilidades e limitações, levando-os a descobrir o seu potencial de liderança. Pois, dada a sua dimensão afetiva e interativa, a mentoria facilita o desenvolvimento da autoconsciência e autoestima (Oliveira, 2019; Lago, 2020). A descoberta do seu potencial é fundamental para o desenvolvimento de competências de liderança e o seu consequente exercício para resolver os problemas da profissão.

Para estes alunos que se deparam com a separação do seu ambiente familiar, deixando para atrás os amigos e atividades a que estavam acostumados para se submeter a um ambiente estranho, de gente estranha e de cultura profissional estranha, a afetividade é essencial para que possam desenvolver a sua identidade e consequente prática profissional. Logo, a mentoria é incontornável para a sua orientação psicopedagógica, visando o desenvolvimento de competências de liderança.

Plutchik, R. (2002) categoriza as emoções em primárias e secundárias, entendendo que as primeiras referem-se às emoções inatas, desenvolvidas pelo estímulo do meio, que comumente caracterizam as pessoas; enquanto as do segundo grupo, dizem respeito as que se desenvolvem ao longo da vida, no processo de socialização e do quadro de valores construídos. Ora, a mentoria, enquanto processo de socialização, afetividade e interação entre o mentor e mentorando facilita o desenvolvimento socio-afetivo do aluno, fundamentalmente ao nível do autoconhecimento e autoestima, que resulta na descoberta do seu potencial e que se vai repercutir no seu processo de desenvolvimento de competências, ainda que num estágio inicial.

De acordo com Boterf, G. (2003) as competências podem ser desenvolvidas em três níveis (estádios): inicial (pelos iniciantes), intermediário (nível profissional) e perito (especialista). Para chegar ao primeiro nível o mentor serve-se da dimensão afetiva para

inspirar e modelar a atuação do mentorando, em direção a autossuperação por meio de modelos de referência. Simultaneamente, através do reconhecimento do mentor, o mentorando vai reconhecendo em si capacidades de liderança que vão sendo aprimoradas. Deste modo, o mentor assume a função de referencial, de inspiração e motivação para o seu mentorando. Assim, o esforço conjugado de mentor e professores, mediante atividades não letivas e letivas, respetivamente, permite que os alunos pratiquem exercícios para desenvolverem as suas competências de liderança. Tais práticas devem mobilizar sistematicamente conhecimentos para a exploração/resolução de problemas (saber-fazer) em situações tão aproximadas às reais (próprias da profissão) quanto possível, para testar o seu domínio dos conhecimentos teóricos (saber), assim como de atitudes e comportamentos (saber-ser).

Caberá ao mentor identificar situações problemáticas em que o mentorando recria o conhecimento teórico para que possa inovar e descobrir o seu estilo. Isto inclui a gestão das emoções, dos recursos disponibilizados e o cuidado da equipa para o cumprimento da missão. Deste modo, no seu saber-fazer o mentorando vai se tornando autónomo e efetivo, para enfrentar e resolver os problemas da profissão.

A MENTORIA COMO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Arantes e Viegas (2018) afirmam que a mentoria pode ser conduzida de modo informal ou formal, dirigida a um individuo ou a um grupo. E no caso de um programa formal,

o seu objetivo geral é criar uma estrutura para dar o suporte necessário e alicerçar a relação entre mentores e mentorados, (...) facilitar a sinergia entre eles e colaborar para que os estudantes possam estabelecer o seu planeamento formal de carreira, definindo seus sonhos e visão de curto, médio e longo prazos. (...) [tem] dois aspectos centrais: proporcionar aos mentores capacitação para melhoria das suas práticas profissionais e de habilidade para liderar [e] proporcionar aos mentorados (...) a expansão de sua visão do mundo; (...) o apoio no desenvolvimento de carreira; (...) o reconhecimento e desenvolvimento de competências; (...) a sistematização de ideias; (...) fazer escolhas cuidadosas; (...) ter consciência da aprendizagem adquirida na Universidade e onde poderá ser empregada e; (...) estabelecer relações interpessoais mais duradouras. (p. 3)

Para Calvosa et al. (2021), a mentoria é “um processo de orientação profissional (que engloba aconselhamentos, treinamentos e desenvolvimentos) gera benefícios não apenas para o orientado/aconselhado, mas é extensível a sua atual organização, (...) família e círculo social”. Consideram ainda que dentre os processos de orientação e desenvolvimento profissional destacam-se o *coaching*, a mentoria (*mentoring*) e a consultoria profissional (*counselor career*). Assim, dada a escassez de trabalhos que mostram as suas diferenças, expõem-nas. Partindo do mesmo trabalho, apresentamos, a seguir, uma síntese das semelhanças e diferenças entre estes processos de orientação e desenvolvimento profissional, visando realçar as particularidades da mentoria e seu potencial papel para o desenvolvimento de competências de liderança dos referidos alunos.

Tabela 2. Distinções entre os três processos de orientação profissional

	Coaching	Mentoria	Consultoria profissional
Definição	É um processo de orientação, em geral, individual e personalizado para a pessoa orientada (<i>coachee</i>), visando mudança de atitudes, desenvolvimento de habilidades em liderança, seleção e fortalecimento de competências, definição de metas a serem atingidas e estratégias utilizadas no planejamento de carreira, preparando o indivíduo (ou grupo) para tarefas futuras ou para assumir algum cargo específico, com foco em autoconhecimento.	É um processo de orientação e desenvolvimento humano pautado na confiança e na admiração que o indivíduo orientado (<i>mentee</i>) possui em relação ao seu orientador/aconselhador (<i>mentor</i>), cujo papel representa uma espécie de arquétipo, <i>modelo e influenciador</i> (...) ocorre por meio de um <i>exemplo profissional</i> (ou pessoal), no qual o mentorado espera se espelhar e possui vínculo emocional, psicológico ou informal.	É um processo de orientação profissional pautado no aconselhamento de carreira, que ajuda o indivíduo a tomar decisões e planejar, (...) a sua vida profissional, por meio de recomendações, conselhos, esclarecimentos ou insights do orientador (<i>career counselor</i> ou <i>coach</i>), a partir da interpretação da necessidade, do desejo ou da possibilidade de alguma mudança organizacional ou transição profissional do orientado (<i>counselee</i>), apontando oportunidades, limitações e cenários que surgirão por sua decisão de inércia ou de movimentação de carreira em curto prazo, com a análise de um (ou poucos) objetos de observação.
Natureza do fenômeno	Interventivo, diretivo, formal	Interativo, paternalista, mais informal e pessoal	Comportamental e assistencialista
Foco	Planeamento profissional de alta performance	Desenvolvimento da autoconsciência, que impulsiona a autossuperação	Tomada de decisões pontuais em situações pontuais da carreira profissional

Objetivos	Desenvolver ou fortalecer competências e atitudes	Inspirar, motivar e moldar comportamentos desejáveis	Gerar <i>insights</i> para tomada de decisão
Principais funções	Criar um relacionamento entre o <i>coach</i> e o indivíduo; Observar para descobrir deficiências técnicas e de habilidades que precisam de treinamento; Demonstração de maneiras alternativas de aumentar a eficácia de um indivíduo.	Apoiar o estabelecimento de uma carreira; Promover a aprendizagem; Inspirar um modelo a ser imitado com foco no processo de superação de desafios; Apoio psicológico e emocional.	Identificar e esclarecer situações problemáticas ou oportunidades; Estabelecer metas de desenvolvimento levando em consideração o cenário 'mais desejável'; Gerar um plano de ação e avançar para o cenário selecionado.
Agentes envolvidos	<i>Coachee</i> (parte interessada), o <i>Coach</i> e os representantes da organização.	Mentor, mentorando e equipa de coordenação (programa formal)	Conselheiro (<i>counselor</i>) e aconselhado (<i>counselee</i>)
Orientador	O <i>Coach</i> é, geralmente, contratado de fora da organização	O mentor pode ser: contratado, um gestor mais experiente, um reformado experiente.	O consultor é um técnico experiente da organização ou do exterior.
Frequência	Semanal ou quinzenal	Flexível	Envolve algum grau de urgência
Aspectos a considerar	Objetivos do orientando, o tempo disponível, o programa desenhado, as metas profissionais.	Objetivos do mentorando (e/ou da organização); o prazo estabelecido de convívio; tipo de experiência do mentor que será evidenciada; resultado que se espera alcançar; e se ambos possuem habilidades e qualidades para a efetivação do processo.	As dúvidas do aconselhado; As suas aspirações; As suas possibilidades e limitações; O panorama da situação.
Contextos de maior aplicação	Desenvolvimento de carreiras	Programas de treinamento e desenvolvimento, disseminação do fenómeno liderança, renovação institucional.	Tomada de decisões emergenciais, mudança de comportamentos nocivos

Fonte: Adaptado de Calvosa et al. (2021).

Os mesmos autores indicam que é frequente as organizações pagarem ações de *couching*, enquanto as de mentoria raras vezes são pagas, tendendo a ser informais e, ocasionalmente, formais. Enquanto o *coaching* é visto como um processo de instrução, treinamento ou formação técnica, em que o *coach* é um instrutor, treinador ou formador, orientado para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ou (grupo); a mentoria é um processo de orientação e aconselhamento interativo, com

caráter mais informal e paternalista, visando o desenvolvimento socioemocional do mentorando. Por seu turno, o aconselhamento profissional acontece em momentos pontuais, para a tomada de decisões emergenciais, exercido por um consultor/especialista, a pedido de quem precisa de aconselhamento.

Para o nosso estudo, importa-nos realçar o processo de mentoria, aplicado à necessidade de facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, nomeadamente das suas competências de liderança, uma vez que são inexperientes e se encontram no limiar do oficialato. Como se vê na tabela 2, a mentoria foca-se no desenvolvimento pessoal do mentorando, permitindo-lhe transitar do potencial ao alto desempenho (Rhodes, 2013), na medida em que mentor e mentorando têm de ter as seguintes características:

habilidades de escuta ativa, capacidade de fornecer comentários construtivos e a capacidade de promover comunicação aberta e solidária. Quanto ao mentorando, deverá: ter o desejo de continuar o relacionamento sem uma pressão por resultados, aceitar críticas, tomar notas das sessões ou insights, fazer revisões, mostrar a capacidade de se desenvolver, resolver os problemas pendentes e atingir as indicações de amadurecimento propostas e aceitas de forma consensual. (Calvosa et al., 2021, p. 5)

Deste modo, é necessário selecionar aqueles que poderão desempenhar-se como mentores, de acordo com os critérios institucionais, para que estes se “[responsabilizem] pelo processo, oferecendo aos mentorados oportunidades de desenvolvimento e capacitação, compreendendo possíveis limitações, estabelecendo ampla comunicação e a velocidade adequada de cada processo, que pode se apresentar singular de caso a caso” (Barnett, Shoho, Okilwa, 2017, p. 291). Por isto mesmo, caberá ao mentor e ao mentorando, no caso de mentoria informal, definir a organização, periodicidade e objetivos a alcançar. No caso de programas formais, competirá à coordenação do programa formular os objetivos a alcançar, os destinatários, selecionar os mentores e definir o programa geral. Quanto às IESM de Angola, a mentoria faz parte do processo de desenvolvimento curricular, porém, a precisar de melhor sistematização e clarificação de resultados esperados.

FILOSOFIA AFRICANA *UBUNTU* NA INTERAÇÃO ENTRE MENTOR E MENTORANDO

As reflexões decorrentes do processo de mentoria facilitam o autoconhecimento, a construção “de identidades social e profissional; reduzem o nível de conflitos internos e de estresse; permitem melhor qualidade de vida no trabalho; engajam melhor o [aluno] e minimizam o desgaste de energia em tentativas isoladas de crescimento e de movimentações organizacionais” (Calvosa et al., 2021, p. 6). A análise dos trabalhos sobre mentoria revela a falta de uniformidade de critérios para a sua condução. Daí que, para Leite et al. (2020, p. 7), “as ferramentas, avaliações, abordagens científicas, atividades, visão filosófica, objetivos, tarefas intermediárias, atividades e metrificação de resultados finais carecem de maior atenção, divulgação e aplicação nas organizações e na cultura organizacional e no planeamento de carreira dos colaboradores”.

Visto que a mentoria sucede dentro dos marcos de uma visão filosófica, a interação que se dá entre mentor e mentorando é sempre mediada pela cultura. Ora, arraigados na conceptualização de *habitus* (Bourdieu, 1999) que postula que os pensamentos, sentimentos, gostos e cultura são distintos e distintivos de cada pessoa em sociedade, assim como dos grupos sociais entre si, entendemos que os alunos são distintos pela sua cultura tradicional local (Ade-ojo, 2021) e, pela cultura institucional militar. Logo, a mentoria em contexto de ensino superior militar das Forças Armadas Angolanas, na sua singularidade e complexidade psicopedagógica e organizativa terá características e desdobramentos próprios da profissão militar, que não são encontrados noutras profissões.

Embora a mentoria tenha características gerais adapta-se a cada indivíduo e a cada contexto profissional, manifestando novas facetas que melhor satisfaçam as necessidades de orientação e desenvolvimento dos mentorandos. Nesta lógica, de acordo com Mabota (2019) e Brás (2021) a filosofia Africana *Ubuntu* pode servir de fundamento para a conceção de relação interpessoal que se estabelece entre o mentor e o mentorando, assim como para desenvolver a personalidade deste último e, conseqüentemente, as suas competências de liderança.

De acordo com a mesma filosofia, as gerações mais novas são sempre influenciadas e condicionadas pelas que já foram, pela que existe e por aquela por nascer (Ramos,

2011), de onde entendemos que o mentor sempre exercerá influência sobre o mentorando, visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ainda que nesta interação, também ele seja influenciado. Pois, na lógica desta filosofia, os mais velhos detêm a experiência que devem transmitir aos mais novos, visando o seu bem. Isto vem corroborar o que defendem os autores de que a mentoria é exercida por um mentor, geralmente um profissional mais experiente, sobre o mentorando, um iniciante ou inexperiente. Assim, o indivíduo desenvolve-se sempre por meio do outro e nunca apenas pelo esforço individual. Aliás, o termo *ubuntu* se pode traduzir por “eu sou porque nós somos. E porque nós somos, eu sou”. Daqui destacamos o caráter interativo e interventivo do mentor na formação e desenvolvimento do mentorando, uma vez que visa a sua autonomização e efetividade e não uma postura assistencialista e de dependência.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos o conceito de mentoria percebemos que é tratada como processo pedagógico a aplicar para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, principalmente para aquelas de caráter mais prático e, também, como processo de orientação e desenvolvimento profissional, para o desenvolvimento de competências, visando alcançar melhores desempenhos no exercício das funções. As duas perspectivas são aplicáveis no contexto da educação dos alunos das IESM das FAA.

A revisão da literatura permitiu concluir que a mentoria pode jogar um papel determinante no desenvolvimento de competências de liderança, nos distintos processos de educação/formação de Oficiais, uma vez que facilita a interação entre o mentor e o mentorando, com a possibilidade de ajudar a este último a ganhar maior consciência das suas possibilidades e limitações, pessoais e profissionais, o que acaba por maximizar as possibilidades de desenvolvimento de competências de liderança, para virem a alcançar elevados níveis de desempenho no exercício das suas funções.

Uma vez que o capital cultural é situado e não universal, a filosofia Africana *ubuntu* pode ser referencial para a inter-relação que se dá entre mentor-mentorando, visto que dialoga com a realidade social concreta desde a sua perspectiva cultural e institucional local.

A sistematização de um programa de mentoria, atendendo às necessidades dos mentorandos e dos mentores, facilitaria o desenvolvimento de competências de liderança por parte dos egressos das IESM, para que venham a alcançar elevados níveis de desempenho. Assim, perspectiva-se seguir com a investigação, por meio de trabalho empírico dirigido aos gestores, professores e alunos e, quiçá, desenhando um programa de mentoria para as FAA.

REFERÊNCIAS

- Ade-ojo, P.G. (2021). Bourdieu's capitals and the socio-cultural perspective of literacy frameworks: a ready-made vessel for decolonising the curriculum. *Academia Letters*, Article 173. <https://doi.org/10.20935/AL173>
- Arantes, L. & Viegas, T. (2018) Mentoring para universitários: potencializando o desempenho profissional. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/mentoring-universitarios.html>
- Barnett, B. G., Shoho, A. R. e Okilwa, N. S. A. (2017), "Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities", *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 285-301. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0013>
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Ed. Memória e Sociedade.
- Brás, J. G. V. (2021). For an epistemic decolonisation of education from the ubuntu philosophy. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2011386>
- Calvosa, M.; Leite, R.; Krakauer, P.; Ferreira, M. (2021). Processos de Orientação Profissional nas Organizações: *coaching, mentoring e career counseling*. In: *XXIV SEMEAD - Seminários de Administração FEA/USP*. <https://www.researchgate.net/publication/356158373>
- CEPES (2003). Currículo y formación de profesionales, p. 15.
- Constituição da República de Angola (2010). <https://jurisprudencia.tribunalconstitucional.ao/wp-content/uploads/2020/07/Constitui%C3%A7%C3%A3o-da-Republica-de-Angola.pdf>
- Costa, F. (2012). *Modelo de Actuación Profesional del Oficial de mando táctico de logística de las Fuerzas Armadas Angolanas* [Dissertação de Mestrado não publicada].
- Costa, F. (2022). Currículo, perspectivas de análise para un concepto polisémico y polémico en la formación de Oficiales de las Fuerzas Armadas Angoleñas. *Revista de Divulgação Científica AICA*, 15, 76-88. <https://www.aica-madeira.org/>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed., pp. 9-19). Edições Almedina.
- Lago, É. (2020). *Coaching e Mentoring como instrumento para obter sucesso profissional: Um estudo das competências desenvolvidas*. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10925/1/7602_16088.pdf
- Leite, R. Krakauer, P., Calvosa, M. (2020). Mentorias Spot: Oportunidade de Orientação Profissional para Iniciativas Empreendedoras. In: *XI EGEPE - Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*.
- Mabota, A. S. (2019). *Ubuntu, uma possibilidade de alternativa ao neoliberalismo como fundamento das relações norte-sul*. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/1822/65614>
- Máquina, D. (2016). *Modelo de gestão de competências de liderança para as Forças Armadas Angolanas* [Dissertação de Mestrado]. <http://hdl.handle.net/10400.26/13537>

- Nascimento, Canteri & Kovaleski (2019). Impacto dos Sistemas de Recompensas na Motivação Organizacional: Revisão Sistemática pelo Método PRISMA. *Management and Connections Journal*, 8(2), 44-58. <https://10.13071/regec.2317-5087.2019.8.2.23541.44-58>
- Nabi, G., Walmsley, A., & Akhtar, I. (2019). Mentoring functions and entrepreneur development in the early years of university. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665009>
- Oliveira, M. E. (2019). *Programa de apoio a integração acadêmica e social: Mentoria entre pares*. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7330/1/TES%20OLIV-M1.pdf>
- Plutchik, R. (2002). *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ramose, M. B. (2011). Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. *Ensaio Filosóficos*, IV, 6–25. https://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf
- Rhodes, C.; Fletcher, S. (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 47-63, <https://doi.org/10.1108/20466851311323087>
- Vargens, A. et al. (2021). O impacto da mentoria no desenvolvimento pessoal e profissional de diferentes turmas. *Revista brasileira de educação médica*, 45(1). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210168>

RESCLIMA EDU2. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN ESPAÑA

Antonio García-Vinuesa¹, Pablo Ángel Meira Cartea¹, José Gutiérrez Pérez²

¹ GI SEPA-interea. Universidade de Santiago de Compostela

² MIDE, Universidad de Granada

RESUMEN

En esta comunicación se presentan los resultados iniciales de la actual línea de investigación del Proyecto Resclima. El público objetivo es en este caso, alumnado de 1.º y 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de seis Comunidades Autónomas (CCAA) del Estado español: Andalucía, Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Madrid y País Vasco. Con la finalidad de explorar la representación social del cambio climático de este colectivo se planificó un diseño metodológico de corte cuantitativo, con una muestra 6.398 estudiantes. Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc*, de respuesta cerrada, que explora diversas dimensiones de la representación social. Los resultados ofrecen niveles medios de conocimiento sobre el cambio climático cuando se pone en contraste con la ciencia del clima. El negacionismo es residual (3-4%); sin embargo, 3 alumnos de cada 10 declaran dudas en relación con el consenso científico sobre sus causas. En relación con la atribución de responsabilidad, se autoasignan una responsabilidad media, siendo ligeramente superior la valoración de la propia responsabilidad frente a la que atribuyen a sus CCAA. Mientras que la valoración del riesgo es similar, consideran que la amenaza es mayor para sus CCAA que para ellos o ellas personalmente. El estudio también toma en consideración la dimensión emocional. Del conjunto de emociones que se someten a valoración por el alumnado, ésta se sitúa en un grado intermedio en la mayoría de ellas, siendo la preocupación la que recibe una mayor puntuación y la culpabilidad, la menor. Los resultados señalan el papel de la ESO como una experiencia que estandariza la representación social del cambio climático, ya que, aunque existen diferencias en el primer curso, estas desaparecen en el último, tras cursar los cuatro cursos de la ESO. A su vez, se mantienen y reproducen las concepciones alternativas o teorías profanas relacionadas con el CC identificadas por la literatura científica en los últimos 30 años.

PALABRAS CLAVE

Crisis climática; Educación ambiental; Educación secundaria; Representación social

INTRODUCCIÓN

El cambio climático antropogénico (CC, en adelante) es el principal reto socioeconómico y ambiental, y por tanto educativo, al que se enfrentan las sociedades en este siglo. Como realidad generada en el ámbito científico, principalmente desde áreas de estudio relacionadas con las ciencias bio-físicas, se caracteriza por una alta complejidad y un elevado nivel de abstracción. Complejidad que se ve multiplicada por ser una

problemática socialmente controvertida. Estas particularidades del fenómeno generan dificultades y obstáculos tanto para difundir, comprender y valorar los riesgos y amenazas que supone, como para reconocer y aceptar las políticas de mitigación y adaptación necesarias para lograr una transición justa y equitativa hacia sociedades descarbonizadas.

Sin embargo, los enfoques comunicativos y educativos que se han encargado del tratamiento del fenómeno han priorizado la mera transmisión unidireccional del conocimiento científico sobre el CC, relegando a un segundo plano su dimensión social, siendo esta necesaria para situar el fenómeno en un lugar relevante de la vida cotidiana de la población. Entre otras consecuencias, este modo de comunicar y educar sobre la crisis climática dificulta su apreciación como un problema socio-científico ligado estructuralmente a los estilos de vida y al modo de producción y consumo hegemónico en la sociedad global.

Ante un fenómeno con unas características constitutivas tan complejas como el CC, el estudio de su comprensión y de cómo esta puede influir en la acción por parte de la sociedad invita a recurrir a una teoría interpretativa que permita combinar perspectivas científico-técnicas y sociales. En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1979) ofrece un marco interpretativo, entre la sociología, la psicología social y la antropología cultural, con la profundidad y amplitud suficiente para indagar en los diferentes elementos que interaccionan en la forma en que las sociedades contemporáneas se apropian de la representación científica del CC y la integran en el acervo de la cultura común.

ANTECEDENTES

El Proyecto Resclima (www.resclima.info) es una línea de investigación básica y aplicada que pretende ayudar a mejorar las respuestas educativas y sociales a la crisis climática. Con esta finalidad nació hace más de dos décadas en el seno Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea, www.sepa.gal) de la Universidade de Santiago de Compostela. El proyecto utiliza como uno de sus marcos teóricos de referencia la Teoría de las Representaciones Sociales para generar conocimiento en torno a como el CC es representado por la sociedad que sea aplicable en el diseño de programas, experiencias y recursos educativos y de comunicación más

eficaces y consecuentes con la necesidad de acelerar las políticas de respuesta ante un escenario de emergencia climática, como han declarado ya tanto la Unión Europea como, entre otros, el Gobierno Español.

En una primera fase del proyecto, se realizaron tres estudios demoscópicos consecutivos en los años 2008, 2010 y 2012, con muestras representativas de la población general en España (Meira, Arto y Montero, 2009; Meira et al., 2011; Meira et al., 2013). Los resultados de estos estudios ofrecieron una gran cantidad de datos sobre creencias y representaciones del cambio climático en la sociedad española y sobre su evolución. En ellos se exploraron con detalle las creencias sobre causas y consecuencias del CC; sobre el potencial de amenaza percibido; sobre las fuentes de información relativas al fenómeno; sobre el conocimiento y la valoración de las políticas de respuesta y sobre la predisposición a asumir conductas proclimáticas.

Seguidamente, en el periodo entre 2013 y 2015 (ref.: EDU 2012-33456), el Proyecto Resclima se centró en analizar las representaciones sociales del cambio climático y sus implicaciones en grupos de estudiantes universitarios, adoptando esta vez una visión transnacional en la que se exploraron estos constructos, con una perspectiva comparada, en grupos de estudiantes de España (García-Vinuesa et al., 2020), Portugal, México (González-Gaudio y Maldonado-González, 2014) y Brasil (García-Vinuesa, Torales y Meira-Carteá, 2023).

Esta dimensión transnacional y transcultural se ha fortalecido y ampliado en la tercera fase del proyecto, desarrollada entre 2016 y 2018 (ref.: EDU 2015 -63572-P), abordando el mismo objeto de análisis con grupos de estudiantes de educación secundaria postobligatoria en Portugal (García-Vinuesa et al., 2021), México (García-Vinuesa, Bello-Benavides e Iglesias da Cunha, 2020), Mozambique (García-Vinuesa, Mucova, et al., 2022), España e Italia (García-Vinuesa et al., 2022). Esta secuencia, la última fase, entre 2019 y 2023 (ref.: RTI2018-094074-B-I00), focaliza la atención, entre otras exploraciones metodológicas centradas en la educación secundaria obligatoria (análisis de material didáctico, conexión entre políticas educativas y políticas climáticas, uso de recursos educativos disruptivos), en la aplicación de un cuestionario estandarizado a una muestra representativa de estudiantes españoles de ESO, algunos de cuyos resultados preliminares se presentan en este texto.

METODOLOGÍA

Para este estudio se ha recurrido a un diseño metodológico cuantitativo mediante el método de encuesta, empleando un cuestionario de respuesta cerrada aplicado a una muestra representativa de estudiantes de 1.º y 4.º de ESO de 6 Comunidades Autónomas del Estado español: Andalucía, Cataluña, Euskadi, Islas Baleares, Galicia y Madrid.

El instrumento

El cuestionario utilizado está conformado por 42 ítems y se aplicó en castellano y en catalán, gallego y vasco, en función de la cooficialidad de estas lenguas en las CCAA que son bilingües. El cuestionario consta de 7 bloques:

- Bloque 1. Variables independientes: edad, sexo, curso y residencia.
- Bloque 2. Alfabetización climática (I): conocimientos y creencias (ítems 1-27). Escala Likert de 4 puntos (1 = totalmente de acuerdo, 4 = totalmente desacuerdo).
- Bloque 3. Alfabetización climática (II): creencias sobre el origen del cambio climático actual y el grado de consenso científico sobre sus causas (ítems 28-31). Escala Likert de 4 puntos.
- Bloque 4. Percepciones de riesgo y responsabilidad (ítems 32-35). Escala Likert de 10 puntos (1 = mínima, 10 = máxima).
- Bloque 5. Emociones (ítem 36). Escala Likert de 10 puntos (1 = mínima, 10 = máxima).
- Bloque 6. Fuentes de información y actividades (ítems 37-38). Escala Likert de 5 puntos.
- Bloque 7. Conocimiento sobre planes y acciones de respuesta. (ítems 39-41). Diferentes opciones.

Para el diseño del instrumento se establecieron cinco fases con el objetivo de asegurar su validez, fiabilidad y viabilidad: revisión documental y bibliográfica inicial, el diseño de los ítems, la evaluación de un primer borrador por expertos, realización de una prueba piloto y análisis de la fiabilidad resultante (García-Vinuesa et al., s.f.). En esta última fase

se obtuvieron los siguientes valores del índice de alfa de Cronbach: $\alpha = 0,822$ (Parte 2); $\alpha = 0,668$ (Parte 4); y $\alpha = 0,876$ (Parte 5).

Diseño muestral

Para la configuración de la muestra se realizó un muestreo probabilístico estratificado mediante afijación proporcional con una selección por conglomerados polietápica de dos niveles:

- 1.^{er} nivel: afijación proporcional por cursos de ESO (1.^o y 4.^o);
- 2.^o nivel: afijación proporcional por número de alumnos en cada curso y por provincia.

La Figura 1 refleja el tamaño de las muestras resultantes por cada Comunidad Autónoma incluida en el estudio y su distribución por cursos (1.^o y 4.^o de ESO). Cabe destacar, para valorar la posible generalización de resultados al conjunto del Estado español que las Comunidades Autónomas seleccionadas suman el 73% de la matrícula en el nivel educativo de la ESO (curso 2019-2020).

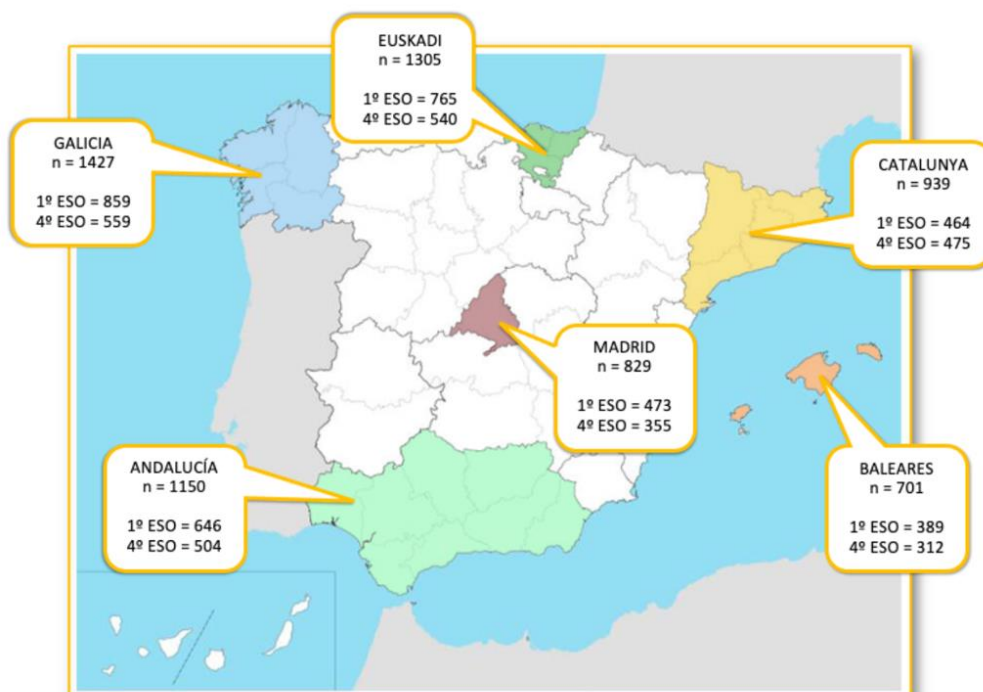


Figura 1. Participaron estudiantes de 1.^o y 4.^o curso de ESO de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña, Euskadi, Galicia, Islas Baleares y Madrid

La Tabla 1 detalla las características de los estudiantes y los centros educativos participantes en el estudio.

Tabla 1. Caracterización de los participantes y los centros educativos

			n _{válidos}	n _{total}	n _{perdidos}
Sexo	Mujer	3.073	6.186	6.398	212
	Hombre	3.113			
C.C.A.A.	Andalucía	1.150	6.351	6.398	47
	Cataluña	939			
	País Vasco	1.305			
	Galicia	1.427			
	Islas Baleares	701			
	Madrid	829			
Curso	1º E.S.O.	3.623	6.394	6.398	4
	4º E.S.O.	2.771			
Contexto	Rural	1.595	6.349	6.398	49
	Urbano	4.754			
Ambientalización curricular	Sí	2.746	4.109	6.398	2.289
	No	1.363			
Titularidad	Pública	2.456	4.242	6.398	2.156
	Privada	1.786			

Análisis de los datos

Se parte de análisis estadísticos descriptivos de los primeros 36 ítems para explorar la representación social del CC del alumnado de ESO, tomando como referencia la hipótesis de Moscovici (1974) sobre la tridimensionalidad de una representación social. Se parte de este supuesto siguiendo a otros estudios sobre la representación social del CC con estudiantes de Educación Secundaria (Bello-Benavides, Meira-Cartea y González-Gaudiano, 2017; Calixto-Flores, 2015), cuyos aportes han permitido establecer las siguientes dimensiones de análisis:

1. La dimensión de la información (el contenido de la representación social);
2. El campo de la representación (la estructura de la representación social);
3. La actitud (las valoraciones de la representación social).

RESULTADOS INICIALES

La dimensión de la información

Los resultados descriptivos sugieren que el alumnado de ESO en España posee un nivel medio de conocimiento sobre aspectos científicos básicos relacionados con la crisis

climática, que resulta bastante homogéneo en función de las diferentes comunidades autónomas (Figura 5). El negacionismo climático es residual (Figura 2), aunque 1 de cada 10 estudiantes considera que el CC está siendo provocado por causas naturales (Figura 3) y 3 de cada 10 alumnos/as declaran albergar dudas sobre el consenso existente dentro de la comunidad científica sobre sus causas (Figura 4), dudas que se acrecientan en el 4.º curso con respecto al 1.º. En esta dimensión existen diferencias entre el alumnado de algunas CCAA en el 1.º curso de la ESO; sin embargo, estas diferencias tienden a hacerse menores o a desaparecer en el 4.º curso de la ESO.

La creencia en la existencia y en el origen del cambio climático



Figura 1. Creencia en la existencia del cambio climático

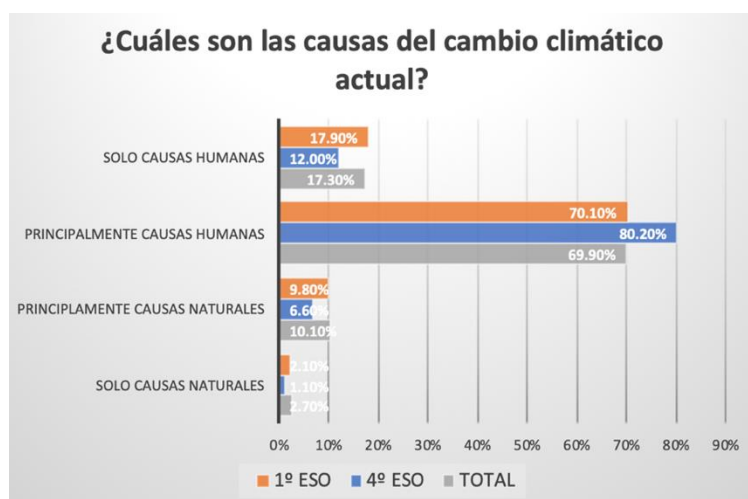


Figura 2. Causas del cambio climático actual

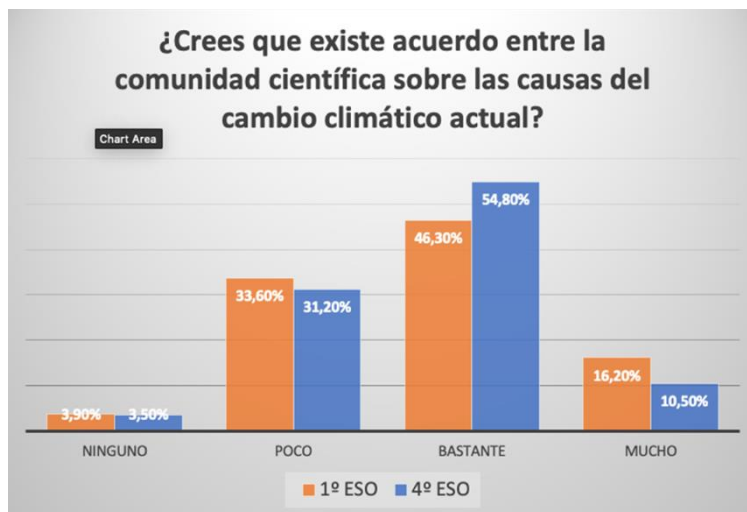


Figura 3. Creencia en la existencia de acuerdo científico respecto a las causas del cambio climático

Conocimientos y creencias sobre el cambio climático

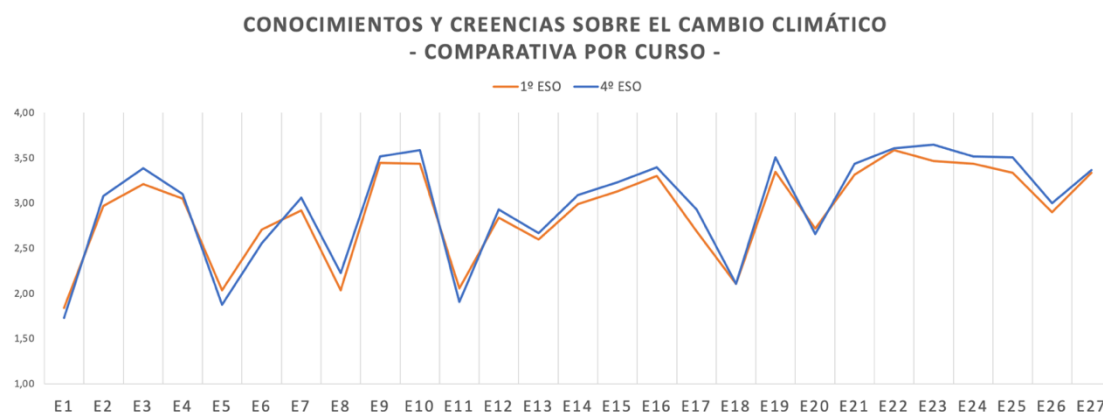


Figura 4. Resultados obtenidos por curso (1. y 4.º de eso) en la sección 2 sobre creencias y conocimientos

Enunciados de los ítems que aparecen en el eje horizontal:

- E1. El agujero de la capa de ozono causa el deshielo de los polos.
- E2. El dióxido de carbono (CO₂) es un componente natural de la atmósfera.
- E3. Muchas islas y zonas costeras quedarán sumergidas debido al cambio climático.
- E4. Consumir menos es una medida efectiva contra el cambio climático.
- E5. La actividad humana provoca el efecto invernadero.
- E6. El efecto invernadero permite la existencia de vida en la Tierra.
- E7. La subida de temperaturas extenderá algunas enfermedades tropicales.
- E8. Reducir el consumo de carne es una medida contra el cambio climático.
- E9. Las actividades humanas han provocado el cambio climático actual.
- E10. El deshielo está provocando la subida del nivel del mar.
- E11. El cambio climático provocará más cánceres de piel.
- E12. Si dejamos de emitir gases de efecto invernadero seremos menos vulnerables al cambio climático.
- E13. La lluvia ácida causa el cambio climático.
- E14. El efecto invernadero ocurre cuando algunos gases retienen el calor emitido por la Tierra.
- E15. Con la subida de temperaturas las tormentas, las inundaciones y las sequías serán más frecuentes.
- E16. Plantar árboles es necesario para luchar contra el cambio climático.
- E17. La forma en que producimos nuestros alimentos es una de las causas del cambio climático.
- E18. El cambio climático aumentará el número de terremotos y tsunamis.
- E19. Usar el transporte público es mejor que el transporte privado para luchar contra el cambio climático.
- E20. El efecto invernadero es un fenómeno natural.

- E21. Los océanos están siendo afectados negativamente por el cambio climático.
- E22. Reciclar es una acción efectiva frente al cambio climático.
- E23. El clima de la tierra ha sufrido variaciones de temperaturas a lo largo del tiempo.
- E24. Muchos seres vivos se están extinguiendo debido al cambio climático.
- E25. Son necesarias acciones colectivas frente a las individuales para luchar contra el cambio climático.
- E26. Con el cambio climático muchas personas tendrán que abandonar su hogar.
- E27. No podemos hacer nada para evitar las consecuencias del cambio climático.

La dimensión del campo de la representación

En relación con la atribución de responsabilidades, el alumnado español se autoasigna una responsabilidad media, siendo ligeramente superior la valoración de la propia responsabilidad frente a la que atribuyen a su comunidad autónoma de residencia (Figuras 6 y 7). Mientras que la valoración del riesgo percibido es similar, consideran que la amenaza es mayor para su comunidad que para ellos o ellas a nivel particular (Figuras 8 y 9).

Atribución de responsabilidades

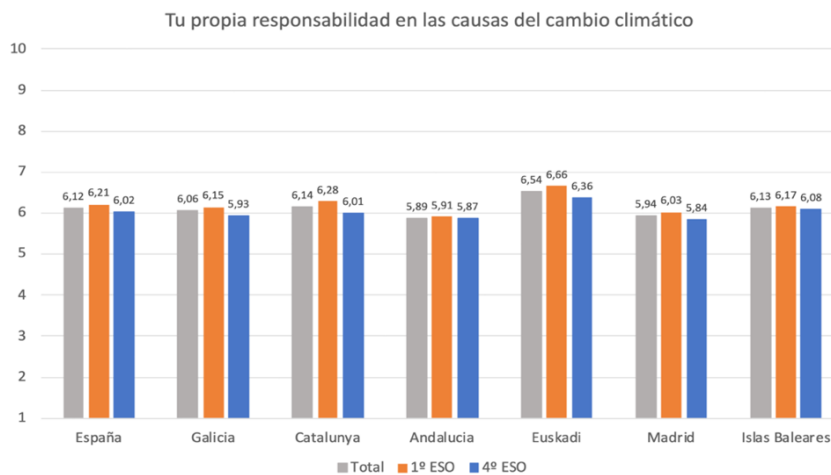


Figura 5. Atribución de responsabilidad personal en la ocurrencia del cambio climático

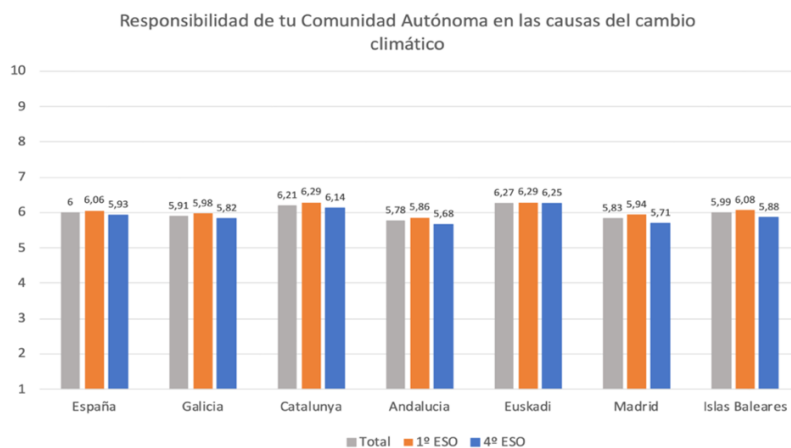


Figura 6. Atribución de responsabilidad a su c.c.a.a. en la ocurrencia del cambio climático

Percepción de riesgo

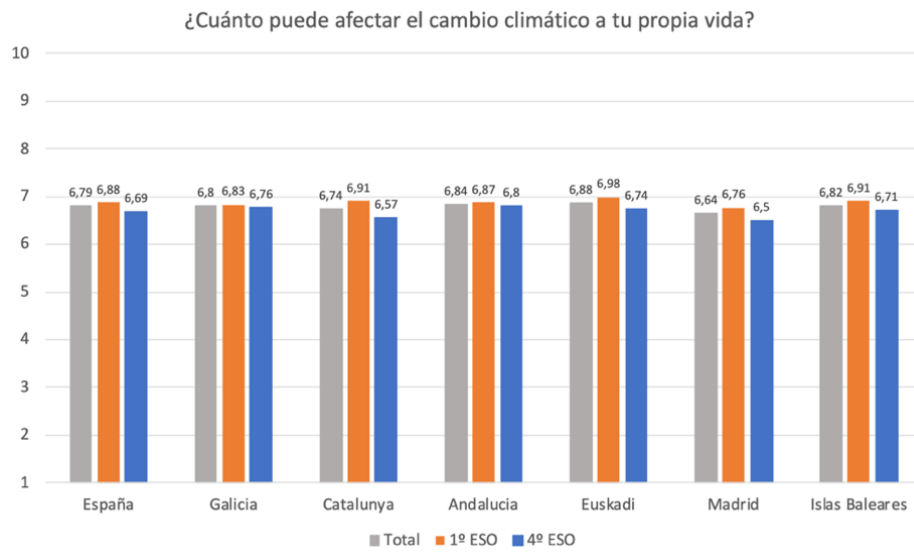


Figura 7. Percepción de riesgo personal generado por el cambio climático

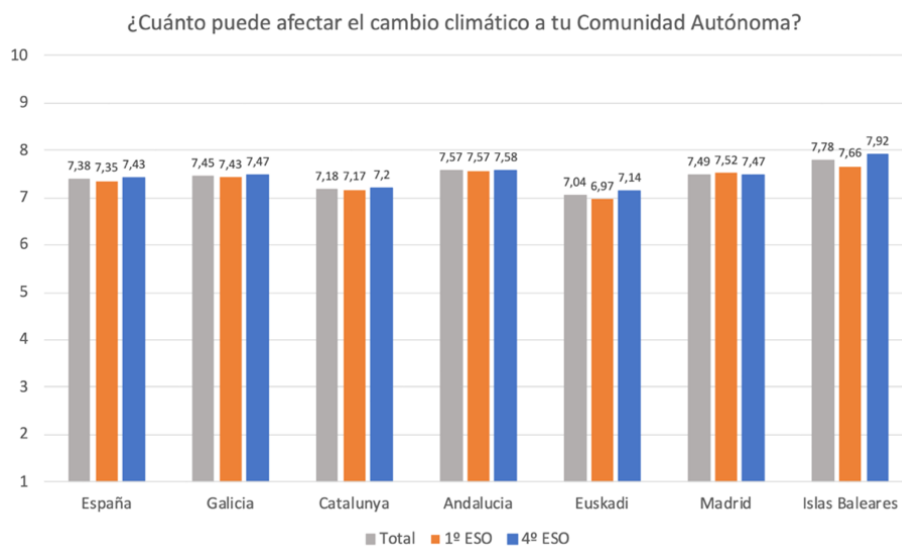


Figura 8. Percepción de riesgo generado por el cambio climático a nivel autonómico generado

La dimensión de la actitud

Respecto a la dimensión de las emociones, el alumnado asume la mayoría de ellas en un grado intermedio, siendo la preocupación ante el CC la señalada con mayor intensidad, y la culpabilidad con menor intensidad (Figura 10).

Emociones

En qué grado sienten las siguientes emociones al pensar en el cambio climático

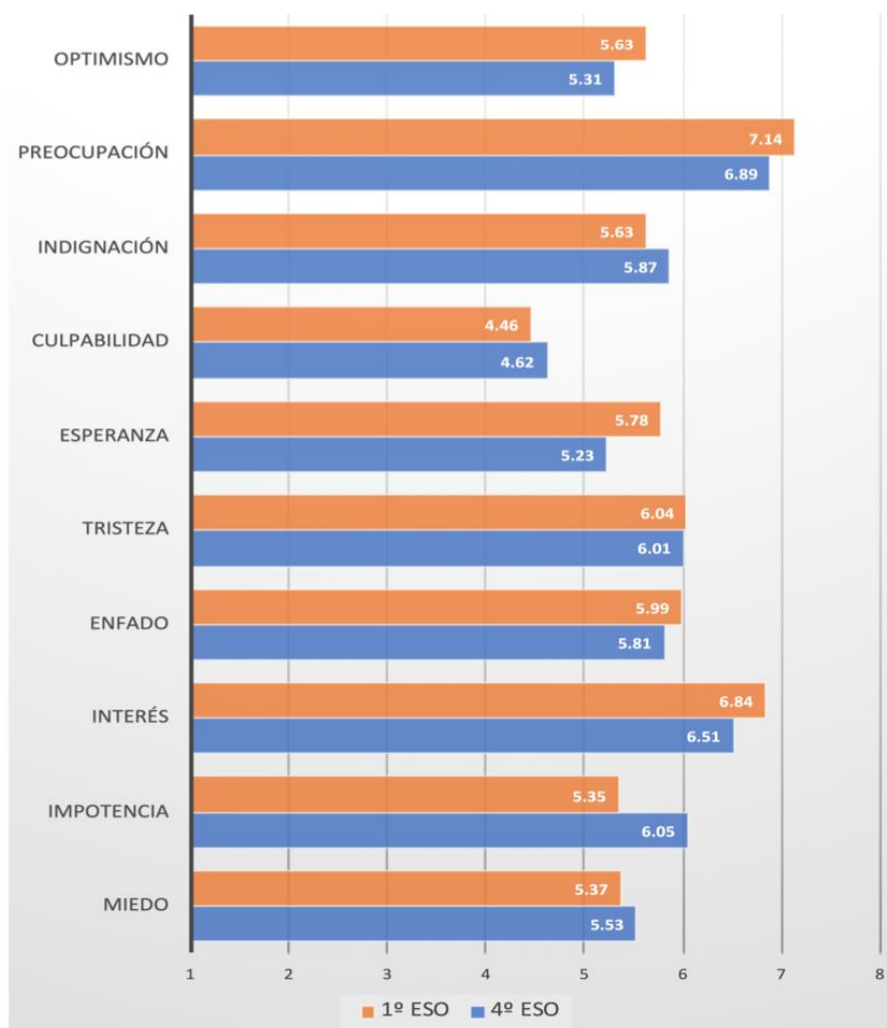


Figura 9. Valoración de las emociones generadas al pensar en el cambio climático

CONCLUSIÓN

De forma preliminar, estos resultados sugieren que durante la ESO se produce, en cierto modo, un proceso de estandarización (con respecto a las representaciones sociales del conjunto de la sociedad) y de homogeneización (entre las muestras de las comunidades autónomas) de las representaciones sociales del CC en los estudiantes, ya que, aunque existen diferencias en algún caso estadísticamente significativas en el primer curso, estas desaparecen en 4.º, tras cursar todos los cursos que componen este nivel obligatorio. Resulta, en este sentido, especialmente relevante que se reproduzcan y mantengan las concepciones alternativas del CC (Figura 5) ya identificadas en fases anteriores del Proyecto Resclima, que coinciden con los hallazgos reportados por la

literatura científica sobre esta temática a lo largo de los últimos 30 años. Esta nueva constatación refuerza nuestra afirmación de que, incluso en los contextos curriculares más formales, es la cultura común, y no la cultura científica, la que sigue teniendo un peso determinante en cómo se configura las representaciones sociales del CC y, más concretamente, las teorías profanas que buscan darle sentido en la vida cotidiana.

En un sentido similar, el paso por la ESO no parece influir demasiado en la atribución de responsabilidad y la percepción de riesgo asociadas al CC. En todo caso, de tener alguna influencia, esta no sería muy positiva ya que el alumnado de primer curso es el que valora en mayor medida su propia responsabilidad y el que percibe en mayor grado los riesgos potenciales asociados al CC, parámetros que decaen entre el alumnado de 4.º curso.

Atendiendo a estos resultados preliminares, entendemos que la integración del CC en la ESO precisa de replanteamientos para afrontar el reto climático definido ya a nivel europeo (desde diciembre de 2019) y gubernamental (desde febrero de 2020) como una emergencia social. Los enfoques positivistas y cientifistas que aún imperan en la enseñanza de las ciencias, ámbito disciplinar en el que se ha querido concentrar casi en exclusividad su tratamiento curricular, parecen no estar dando los resultados necesarios y siguen sin asumirse las urgencias que plantea este reto al sistema educativo y al conjunto de la sociedad. Existen otros enfoques educativos desde la enseñanza de las ciencias que han ofrecido resultados más exitosos en la dimensión motivacional, en la promoción del interés por la ciencia y en el desarrollo del pensamiento sistémico y crítico, como competencias necesarias para que las personas puedan afrontar el fenómeno con garantías de éxito (Jiménez-Liso, González-Herrera y Baños-González, 2020; Martínez-Chico, Abou Akl y Jiménez-Liso, 2020).

Por otro lado, junto al necesario cambio de paradigma en la enseñanza de las ciencias y en el abordaje curricular de la crisis climática, es preciso proponer un cambio de conceptualización del CC como tópico que transforme su tratamiento como un tema más dentro de las materias relacionadas con las ciencias naturales, hacia su representación y aceptación como problema socio-científico, en el que las ciencias sociales y las humanidades han de ser un pilar imprescindible para construir propuestas educativas y sociales coherentes y más eficaces ante la complejidad eco-social de la crisis climática (González-Gaudio y Meira-Carrea, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Bello-Benavides, L. O., Meira-Cartea, P. Á., & González-Gaudiano É. J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 22 (73): 505-532. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200505
- Calixto-Flores, R. (2015). Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 15-32. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/2/1>
- García-Vinuesa, A., Bello-Benavides, L. O., & Iglesias da Cunha, M. L. (2020). Desigualdades de género en la educación para el cambio climático. Estudio de caso: México y España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 1013-1041. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000401013
- García-Vinuesa, A., Carvalho, S., Meira-Cartea, P. Á., & Azeiteiro, U. M. (2021). Assessing climate knowledge and perceptions among adolescents. An exploratory study in Portugal. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 381-393. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1954582>
- García-Vinuesa, A., Gutiérrez Pérez, J., Meira-Cartea, P. Á. & Caride, J. A. (en prensa). Design and validation of a scale to explore climate change knowledge in middle school students. *International Journal of Geographical and Environmental Education*.
- García-Vinuesa, A., Meira-Cartea, P. Á., Caride, J. A., & Bachiorri, A. (2022). El cambio climático en la educación secundaria: conocimientos, creencias y percepciones. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 40(2), 25-48. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3526>
- García-Vinuesa, A., Meira-Cartea, P. Á., Caride, J. A., & Iglesias da Cunha, M. L. (2020). La representación del cambio climático en la universidad: valoraciones y creencias del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229768>
- García Vinuesa, A., Mucova, S., Azeiteiro, U. M., Meira-Cartea, P. Á., & Pereira, M. (2022). Mozambican students' knowledge and perceptions about climate change: an exploratory study in Pemba City. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1863671>
- García-Vinuesa, A., Torrales, M. y Meira-Cartea, P. (2023). La Representación social del cambio climático en estudiantes universitarios brasileños: un estudio exploratório-descriptivo en el marco de una investigación internacional. *Revista Brasileira de Educação* (en prensa). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022280012e280012>
- González-Gaudiano, E. J., & Maldonado-González, A. L. (2014). ¿Qué piensan, dicen y hacen los jóvenes universitarios sobre el cambio climático?: Un estudio de representaciones sociales. *Educar em Revista*, 35-55.
- González-Gaudiano, E. J., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38106>
- Jiménez-Liso, M. R., Gonzalez-Herrera, M., & Banos-Gonzalez, I. (2020). Socio-Ecological Controversies in the News as Trigger of a Model-Based Inquiry Instructional Sequence about the Effect of Global Warming on the Great Barrier Reef. *Sustainability*, 12(11), 4676. <https://doi.org/10.3390/su12114676>
- Martínez-Chico, M., Abou Akl, F., & Jiménez-Liso M. R. (2020). I won't believe it until I see it? An inquiry-Based Sequence on "microorganisms" for secondary school. In B. Puig, P. Blanco, M. J. Gil and M. Grace (Eds.), *Biology Education Research. Contemporary topics and directions* (139-152). Spain: Servicio de Publicaciones, Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-97-3>

- Meira, P. A., Arto, M., Heras, F. & Montero, P. (2011). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española 2011*. Fundación Mapfre.
- Meira, P. A., Arto, M., Heras, P., Iglesias, L., Lorenzo, J. J. & Montero, P. (2013). *La sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española*. Fundación MAPFRE.
- Meira, P., Arto, M. & Montero, P. (2009). *La Sociedad ante el cambio climático. Conocimientos, valoraciones y comportamientos en la población española. 2009*. Fundación Mapfre.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

#ENTRAEMCAMPO: ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA ESCOLA E NO GINÁSIO NO BAIRRO PADRE CRUZ

Vanda Ramalho¹, Rui Pinho², Ana Paulos³, Ana Naia⁴

¹ CLISSIS – Centro Lusíada de investigação em Serviço Social e Intervenção Social/Associação Nacional de Futebol de Rua

² Associação Nacional de Futebol de Rua – Projeto entra em Campo

³ Associação Nacional de Futebol de Rua

⁴ Associação Nacional de Futebol de Rua – Projeto Entra em Campo

RESUMO

O projeto Entra em Campo, promovido pela Associação Nacional de Futebol de Rua (ANFR), em parceria estratégica com a DLBC Lisboa – Rede de Desenvolvimento Local e Comunitário de Lisboa e financiado pelo Fundo Social Europeu no âmbito do Programa PIEAS – Projetos Inovadores e Experimentais na área social 2021-23, consiste num projeto sociodesportivo de educação informal para a cidadania, que recorre ao treino sociodesportivo de crianças dos 5 aos 10 anos na escola básica Aida Vieira, tendo em vista a redução da indisciplina escolar e dinamiza um ginásio comunitário para promover hábitos de vida saudáveis na população no Bairro Padre Cruz (BPC), em Carnide, Lisboa. A comunicação apresenta as práticas de intervenção comunitária concretizadas pelo projeto, de forma mobilizar a população e estimular a participação e o desenvolvimento local. A metodologia sociodesportiva – o futebol de rua e atividade *fitness* – constituem as principais ferramentas interventivas no campo do lazer desportivo informal e a base da intervenção de cariz comunitário e colaborativo, tendo em vista o desenvolvimento de processos de educação informal para a cidadania, baseados na mediação social de proximidade, na tutoria de pares e no trabalho em rede. Apresentam-se as estratégias do projeto entre janeiro 2021 e dezembro de 2022, de forma a implementar treinos de futebol de rua no agrupamento de escolas local e abrir um ginásio comunitário permitindo ao projeto cumprir objetivos na promoção da literária física e multifuncional, da participação e da cidadania ativa. Espera-se contribuir para a consolidação de práticas interventivas no campo sociodesportivo e da educação informal para e na cidadania, bem como da mediação social de proximidade, como ferramentas uteis e eficazes do processo de desenvolvimento local.

PALAVRAS-CHAVE

Mobilização; Participação; Intervenção Comunitária; Educação para a cidadania

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da comunicação efetuada na 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS) subordinada ao tema ‘Pedagogia Social e Mediação Intercultural: Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa’, que ocorreu *online* no dia 21 de outubro de 2022 na mesa ‘Comunicações Livres 2 - Sessão III - Teoria e prática em territórios educativos em espaços públicos e privados: escolas,

associações, municípios, instituições'. Apresenta o projeto Entra em Campo, promovido e gerido pela Associação Nacional de Futebol de Rua no BPC, em Carnide, e as suas estratégias colaborativas de mobilização e participação comunitária. Num primeiro momento apresenta-se, sucintamente, a ANFR e o 'Projeto entra em Campo', passando-se de seguida para a apresentação e reflexão acerca da intervenção preconizada nos treinos sociodesportivos na escola e no ginásio comunitário e em outras atividades do projeto, na promoção da mobilização e participação comunitária, apresentando, ainda, uma breve síntese da avaliação das mais-valias do projeto, por parte das crianças participantes e da rede de parcerias locais.

A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FUTEBOL DE RUA E O PROJETO 'ENTRA EM CAMPO'

A ANFR foi criada a 29 de novembro de 2007. É uma associação privada de solidariedade social sem fins lucrativos (IPSS), reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública que utiliza o desporto, em particular a modalidade de futebol de rua, como estratégia de inovação social, através da intervenção sociopedagógica e cultural, com os objetivos de promover a mudança social, o desenvolvimento humano e a inclusão social dos cidadãos/ãs. A ANFR prossegue valores humanistas, de solidariedade, cooperação, capacitação e *empowerment* baseados na filosofia africana UBUNTU vivida por Nelson Mandela, tendo a pessoa humana como centro da intervenção (Mayaka e Truell, 2021). O Futebol de Rua, na sua simultânea qualidade de prática informal e de metodologia sociodesportiva de intervenção social, proporciona o contexto e dinâmicas favoráveis ao desenvolvimento de sentimentos de pertença, espírito de equipa e luta por objetivos comuns, unindo as pessoas na partilha de um campo para a vida (ANFR, 2012; Ramalho, 2020, 2016 e 2014)! É assim que desde 2009 como experiência piloto e a partir de janeiro de 2010 com o apoio do Programa Escolhas, que a associação tem vindo a desenvolver, entre outros projetos comunitários de curta e média duração, o seu projeto basilar o 'Bola P'ra Frente', já na sua 5.ª edição. Este projeto, apresentado na 9.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS), consiste num projeto comunitário de educação informal para e na cidadania, que conjuga de forma criativa o apoio escolar, a tutoria de pares e a mediação de proximidade, com a prática

do lazer desportivo e do futebol de rua em particular, para legitimar experiências e identidades, promovendo, igualdade de oportunidades, diálogo intercultural, pertença, coesão, autonomia, pensamento crítico, participação, cidadania e capacitação dos/as participantes (Freire, 2011; Carmo et al., 2015; Barreto, Paulos e Ramalho, 2019). Tem como meta desenvolver ações de inclusão social através da metodologia sociodesportiva de futebol de rua de crianças e jovens dos 11-25 anos no Bairro Padre Cruz, em Carnide, Lisboa, e seus familiares, com percursos marcados por exclusão social, déficite de competências escolares, de cidadania e de igualdade de oportunidades (ANFR, 2023). O Projeto 'Entra em Campo' cuja experiência foi comunicada no âmbito da 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS) e que texto aborda é o mais recente desafio da ANFR, no que toca à promoção de um desenvolvimento pessoal, social e local sustentável, baseado numa perspetiva ecossistémica e colaborativa (Rocha, 2016). Iniciado em janeiro de 2021 e com atividade prevista, nesta 1.ª edição, até dezembro de 2023, vem complementar, agora para um público infantil, dos 5 aos 10 anos e transversalmente para a população residente no BPC, de todas as idades, a intervenção sociodesportiva levada à cabo pela ANFR, no decorrer da sua década e meia de existência, desta feita com intervenção em espaço escolar, no recinto da Escola Básica Aida Vieira e nas novas instalações, de um tão desejado pela comunidade, Ginásio Comunitário, instalado no Centro de Recursos DLBC Lisboa, no Bairro Padre Cruz em Carnide, o maior bairro municipal da península ibérica e o terceiro maior da Europa, com cerca de 8 mil habitantes afetados por ciclos de pobreza geracional e múltiplas formas de desigualdade (ANFR, 2020).

#ENTRAEMCAMPO: MOBILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA ESCOLA E NO GINÁSIO

O 'Entra em Campo' [2021-2023] financiado pelo Fundo Social Europeu – Projetos Inovadores na Área Social (FSE PI 9.6) em parceira com a Rede de Desenvolvimento Local e Comunitário de Lisboa (DLBC Lisboa) da qual a ANFR, promotora do projeto é associada, é um projeto sociodesportivo de intervenção comunitária no Bairro Padre Cruz (BPC) que consiste num território inscrito na carta BIP/ZIP – Parcerias Locais para os bairros de Intervenção Prioritária da Cidade de Lisboa, inscrito na Estratégia de

Desenvolvimento local (EDL) da área Metropolitana de Lisboa, como território de intervenção prioritária. As atividades do projeto, de porta aberta à comunidade, são dirigidas aos/às residentes do BPC e territórios da EDL (BIP/ZIP) envolventes, privilegiando as crianças dos 5 aos 10 anos, em situação de maior vulnerabilidade social, que podem usufruir de treinos sociodesportivos de futebol de rua de apoio ao estudo e ocupação saudável dos seus tempos livres. A população em geral poderá desenvolver hábitos de vida saudáveis, num espaço informal de atividade física *indoor* – o Ginásio Comunitário do Bairro Padre Cruz (ANFR, 2020). O projeto consiste num processo de dinamização comunitária, educação e mediação informal de proximidade, conjugando de forma inovadora, o lazer informal da prática desportiva com a intervenção social, promovendo a mobilização, participação, cidadania e capacitação dos/as participantes. A prática sociodesportiva de futebol de rua é a estratégia aplicada, que serve de mote para a mediação e para o trabalho de rua e que permite, paralelamente e de uma forma ecossistémica, o acompanhamento a crianças, jovens e famílias através de uma intervenção mais integrada. Esta metodologia é reconhecida como boa prática de inclusão social (ANFR, 2022). O futebol de rua, enquanto ferramenta de trabalho social, alia o treino físico e desportivo à aplicação de um programa de competências numa só sessão. A metodologia implica o desenvolvimento do futebol de rua como modalidade sociodesportiva mas, e principalmente, prevê após um diagnóstico social do território de intervenção a definição de uma bateria de competências pessoais, sociais, de aprendizagem e cidadania que serão estimuladas nos/as participantes através da prática desportiva e do incentivo à participação cívica em diversas ações comunitárias (Ramalho, 2014 e 2020). O Entra em Campo tem, assim, como objetivo geral promover a educação informal para a cidadania e a literacia física e multifuncional das crianças dos 5 aos 10 anos e das suas famílias no BPC, através de metodologias de intervenção sociodesportivas, estabelecendo relações de confiança entre crianças, jovens, famílias, escola, comunidade e as demais instituições, munindo agentes educativos e organizações locais com ferramentas participativas, de educação para a cidadania e promoção da inclusão social (ANFR, 2020). São objetivos específicos do projeto a promoção da literacia multifuncional, da participação, da cidadania e da literacia física dos/as participantes, aumentando os níveis da qualidade de vida e de *empowerment* pessoal e coletivo na comunidade (ANFR, 2020):

1. Promover a aquisição de competências pessoais e sociais básicas, tendo em vista a progressão escolar e a redução da indisciplina em contexto educativo – LITERACIA MULTIFUNCIONAL;
2. Capacitar para os direitos sociais, educar para a cidadania e para a participação comunitária as crianças dos 5- 10 anos, jovens, familiares, ONG e agentes educativos do Bairro Padre Cruz através da participação em atividades sociodesportivas de educação não-formal – PARTICIPAÇÃO;
3. Fortalecer o trabalho em rede aumentando a consciência cívica e a capacidade de relação das ONG e da comunidade educativa na promoção da inclusão social dos jovens no Bairro Padre Cruz – CIDADANIA;
4. Promover a literacia física comunitária através da disponibilização de um ginásio a preços acessíveis – LITERACIA FÍSICA.

As atividades do projeto, de porta aberta à comunidade, privilegiam participantes socioeconomicamente mais vulneráveis e com déficite de igualdade de oportunidades, quer no acesso ao desporto e a hábitos de vida saudáveis, quer em outras dimensões do acesso aos direitos sociais e à participação cívica. Desde o seu início, o Entra em Campo envolveu regularmente cerca de 56 crianças dos 5 aos 10 anos e 51 familiares e/ou agentes educativos, participação que contou com a envolvimento formal de 7 instituições parceiras presentes no território do Bairro Padre Cruz. Salienta-se o facto de a grande maioria dos participantes recorrerem ao projeto porque existe um déficite de competências que os/as impedem de superar dificuldades associadas à pobreza geracional (baixas qualificações das famílias, privação económica, desemprego); à fraca e desadequada supervisão/responsabilização parental (percurso escolar, saúde, higiene, hábitos cívicos); e ao déficite de competências básicas de cidadania (familiares e comunidade educativa em geral). O projeto contou ainda, com mais 65 indivíduos que usufruíram exclusivamente da atividade Ginásio Comunitário, abrangendo um total de 172 participantes diretos/as. As atividades Futrua: Treino sociodesportivo de futebol de rua; EME – Espaço de mediação educativa; MEME – Espaço “Mais equipa melhor escola”; Espaço Crescer; Festival da Cidadania – Minitorneio futebol de Rua; Férias em Ação; Escola Ativa e Ativar o bairro contam com a parceria existente com organizações com intervenção no território (ANFR, 2022).



Figura 1. Desenho do projeto 'Entra em Campo'

Fonte: Candidatura do Projeto 'Entra em Campo' ao Programa PIEAS/FSE.

O consórcio formal é reforçado com entidades locais, municipais e empresariais, gerando sinergias de escala na diminuição dos problemas, nomeadamente: Câmara Municipal de Lisboa; Junta de Freguesia de Carnide; Associação de Moradores do Bairro Padre Cruz; Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz; CPCJ Lisboa Norte; GEBALIS EM; Sindicato de Jogadores Profissionais de Futebol, entre mais de 70 outras entidades parceiras locais a nível da parceria informal. Para além das atividades dirigidas às crianças, a criação de um Ginásio Comunitário, permitiu abranger diferentes faixas etárias promovendo a literacia física e multifuncional comunitária. Como se pode verificar pelo esquema apresentado na fig. 1 o desenho interventivo do projeto revela preocupações relacionadas com a mediação social de proximidade tendo em vista a cidadania, a mobilização, participação comunitária e a promoção das igualdades. Realizam-se ações de aquisição de competências de cidadania, de hábitos de vida saudáveis, de literacia física, onde se desenvolvem as temáticas dos direitos humanos, direitos e deveres sociais e lideranças comunitárias, etc. São estas ações que permitem o estabelecimento de relações de confiança entre crianças, jovens, famílias, escola, comunidade e as demais instituições, munindo agentes educativos e organizações locais com ferramentas participativas e colaborativas, de educação para a cidadania e

promoção da inclusão social. O projeto tem como ambição que os/as participantes sejam capazes de integrar autonomamente iniciativas comunitárias, reforçando a coesão territorial/sustentabilidade, aplicando aprendizagens, no desenvolvimento de experiências criativas geradoras da sua inclusão social. Todo o processo (planeamento, execução e avaliação) é coconstruído com os/as beneficiários/as tornando o espaço de intervenção um laboratório de investigação-ação, onde se desenvolvem estratégias de mediação social de proximidade baseadas na produção de experiências colaborativas. Esta opção pela intervenção comunitária permite intervir e promover mudança nas várias valências do processo de desenvolvimento e inclusão das crianças e jovens (desenvolvimento pessoal, escola, família e comunidade), possibilitando uma intervenção integrada, holística e ecossistémica. Permite o desenvolvimento de várias ferramentas e competências que vão potenciar a coesão e desenvolvimento local, o que vai contribuir para a inclusão social mais eficaz do público-alvo. Vejamos as formas de participação nas diferentes fases do ciclo do projeto:

1. Diagnóstico: A tomada de consciencialização sobre os problemas sociais do território é realizada *ongoing* com os/as participantes, aquando da sua participação nas atividades e, sempre que se deparam com as desigualdades e necessidades, quer pessoais, quer comunitárias, a colmatar. O projeto tem por base a elaboração de um diagnóstico social local denso e de análise profunda a várias áreas sociais e da comunidade, onde o contributo dos/as participantes é fundamental para se definir e priorizar os problemas e necessidades base, que estarão na origem da criação dos objetivos do projeto. Foi neste diagnóstico que população e parcerias locais identificaram a necessidade de criar resposta sociodesportiva no ambiente protegido da escola, para as crianças dos 5 aos 10 anos com problemas de insucesso e indisciplina escolar, não abrangidas pelas ações de 'rua' do já existente projeto 'Bola P'ra Frente', bem como o défice de literacia e atividade física da população do bairro e a necessidade de capacitação de agentes comunitários e educativos nas questões da participação.

2. Criação do desenho do projeto: Em assembleia participativa recorre-se a metodologias comunitárias e a técnicas de moderação, de *brainstorming*, de dinâmicas grupo e conversas informais, tendo em vista recolher as opiniões dos/as participantes,

acerca das melhores estratégias a utilizar para colmatar os problemas e necessidades detetados na etapa anterior. Este momento de conceção colaborativa permite aos participantes partilhar quais as atividades e ações do projeto lhes fazem mais sentido e vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Foi nesta fase que a comunidade revelou o sonho de ter um espaço de ginásio comunitário *low cost* à disposição no bairro, dada a dificuldade de acesso aos tradicionais ginásios comerciais quer devido às situações de privação económica mais agravadas pela crise pandémica, quer pela dificuldade de mobilidade socioespacial para se deslocarem a estes espaços fora da localidade

3. Implementação: Com inspiração nos modelos de educação popular, partindo das potencialidades e do capital humano dos/as participantes para a transformação, produzindo movimentos de inclusão facilitadores dos processos participativos, envolvendo-os/as na criação de estratégias, atividades e na resolução dos seus problemas (Freire, 2011). Consoante o seu comportamento e prestação na participação nas atividades e o grau de aquisição das aprendizagens, os/as participantes ganham autonomia dentro da proposta de projeto, controlando e facilitando a sua ação dentro do mesmo (ex.: tutoria de pares, liderança de grupos informais, participação informal em candidaturas e parcerias locais, integração dos corpos sociais associativos, coorganização de atividades, etc.). Nesta fase vários/as formam os/as participantes que tiveram oportunidade de coorganizar e dinamizar momentos de sensibilização e mobilização comunitária, recorrendo aos seus talentos ‘sociodesportivos’ treinados no projeto (apresentações de dança e de futebol de rua à comunidade, participação como testemunho em ações de sensibilização, como a realizada em maio de 2022 sob o lema ‘Vamos falar de participação’, etc.).

4. Avaliação: Recorre-se a modelos de ação coletiva e de investigação-ação colaborativa. Avaliação quantitativa através de relatórios de execução física monitoriza o projeto através da criação e medição de indicadores e instrumentos de avaliação. A avaliação é realizada através de assembleias participativas onde são realizadas dinâmicas informais e colaborativas de auscultação e coavaliação e questionários de satisfação de participantes e parceiros, onde podem avaliar o projeto, as atividades e o

trabalho da equipa técnica. Os contributos da avaliação dos/as participantes são incluídos nos relatórios de avaliação e as suas sugestões tidas em conta, na planificação progressiva dos planos atividades e das estratégias de execução. A título de exemplo, relativamente à avaliação das crianças participantes, numa das sessões participativas procederam à avaliação do projeto através de uma dinâmica em que foram utilizados três cartões, recorrendo à lógica dos cartões de arbitragem dos jogos de futebol – um cartão para avaliação muito positiva; um para ‘mais ou menos’ e outro para avaliação negativa. À questão “como avalias a atividade Futrua: Treino sociodesportivo de futebol de rua?” num universo de 16 crianças, 15 avaliaram de forma muito positiva e 1 ‘mais ou menos’, baseando a sua resposta nas suas próprias dificuldades de comportamento. Quanto às questões “Como avalias o EME – Espaço de Mediação Educativa?”; “Como avalias o MEME – Espaço Mais Equipa Melhor Escola?”; “Como avalias o Minitorneio de Futebol de Rua?”; “Como avalias as Férias em Ação?” e “Como avalias a equipa técnica?” todos/as responderam de forma muito positiva. Neste momento de avaliação houve, ainda, espaço para as crianças apresentarem sugestões de dinâmicas e atividades a realizar nos meses seguintes (ANFR, 2022). No que respeita à avaliação da satisfação dos parceiros formais do projeto, foi solicitado o preenchimento *online* de inquérito por questionário do se obtiveram os seguintes resultados (ANFR, 2022).

À afirmação “A Associação Nacional de Futebol de Rua (ANFR) é uma organização que traz mais valias para a comunidade”, 100% dos inquiridos atribuíram, numa escala de 1 a 5, a pontuação máxima que corresponde a muitíssimo. Já na afirmação “As metodologias sociodesportivas utilizadas pela ANFR (futebol de rua e atividades de ginásio) têm efeitos positivos na inclusão social dos/as beneficiários/as e no desenvolvimento local do Bairro Padre Cruz”, 60% atribuíram 5 e 40% 4. A grande maioria dos inquiridos considera a operação um projeto muitíssimo inovador, potencia o desenvolvimento local e diminui a pobreza e potencia a inclusão social dos/as beneficiários/as. Todos consideram que as atividades do projeto Entra em Campo (DLBC_PIEAS) produzem efeitos na literacia multifuncional, na participação, na cidadania e na literacia física. De uma forma global estão 100% satisfeitos face à execução e resultados do projeto Entra em Campo (DLBC_PIEAS), considerando, também, que os objetivos do projeto estão claramente bem definidos. Relativamente

ao compromisso de parceria, consideram que o mesmo tem sido cumprido, que a ANFR cumpre com as suas responsabilidades enquanto entidade promotora e gestora, que as reuniões são suficientes e ajustadas, que as decisões tomadas em parceria são respeitadas e implementadas, que os resultados são divulgados periodicamente, que as comunicações da organização são fluidas, corretas e atempadas, considera, ainda, que a ANFR comunica adequadamente o projeto Entra em Campo (DLBC_PIEAS) nas redes sociais. De uma forma global o grau de satisfação face à parceria estabelecida é de 80%. Os inquiridos fazem, de forma qualitativa, a seguinte apreciação global:

Excelente concretização do projeto. Uma mais-valia para a comunidade do Bairro Padre Cruz.

O projeto Entra em Campo tem cumprido todas as suas propostas e objetivos, sendo fundamental na ação social, promoção de valores e estimulação da atividade física do bairro Padre Cruz.

O Entra em Campo vem responder a uma necessidade de intervir nesta área com crianças mais pequenas, o que contribui para promover competências desde uma fase precoce e gerar mudança. É um projeto que tem vindo a promover o fortalecimento social e comunitário, protege os direitos das crianças e jovens, e melhora a qualidade de vida das famílias que diariamente participam e são envolvidas.

O trabalho é efetuado com humanismo e eficiente.

Tal como outros projetos de intervenção comunitária desenvolvidos ou apoiados pela ANFR, o ENTRA EM CAMPO tem trazido excelentes resultados no âmbito da integração e inclusão, desenvolvimento não só comunitário, como pessoal e interpessoal dos beneficiários do projeto, sendo que adiciona agora uma dimensão de melhoria da saúde física, estimulando a prática de atividade física regular e hábitos saudáveis, estendendo a sua prática a todas as gerações.

Para terminar deixam-se algumas imagens ilustrativas do trabalho participativo desenvolvido pelo Entra em Campo em algumas das atividades:

GINÁSIO COMUNITÁRIO

Cofinanciado por: **Lisb@20²⁰** **PORTUGAL 2020** **REDE DLBC LISBOA**

Em parceria com: **#ginasiocomunitariobpc**

MEME
MAIS EQUIPA MELHOR ESCOLA

Cofinanciado por: **Lisb@20²⁰** **PORTUGAL 2020** **REDE DLBC LISBOA**

Em parceria com: **#apoioaestudo**

FÉRIAS EM AÇÃO

Cofinanciado por: **Lisb@20²⁰** **PORTUGAL 2020** **REDE DLBC LISBOA**

Em parceria com: **#estudoemcasa**

GINÁSIO COMUNITÁRIO DO BAIRRO PADRE CRUZ
CENTRO DE RECURSOS DLBC, PISO -1
(FRENTE AO MERCADO DO BAIRRO)

AULAS DE DANÇA
GRATUITAS NO MÊS DE MAIO
2ª FEIRA | 6ª FEIRA DIA 20

Cofinanciado por: **Lisb@20²⁰** **PORTUGAL 2020** **REDE DLBC LISBOA**

Em parceria com: **REDE DLBC LISBOA**



AÇÃO DE CAPACITAÇÃO

ENTRA EM CAMPO: VAMOS FALAR DE PARTICIPAÇÃO

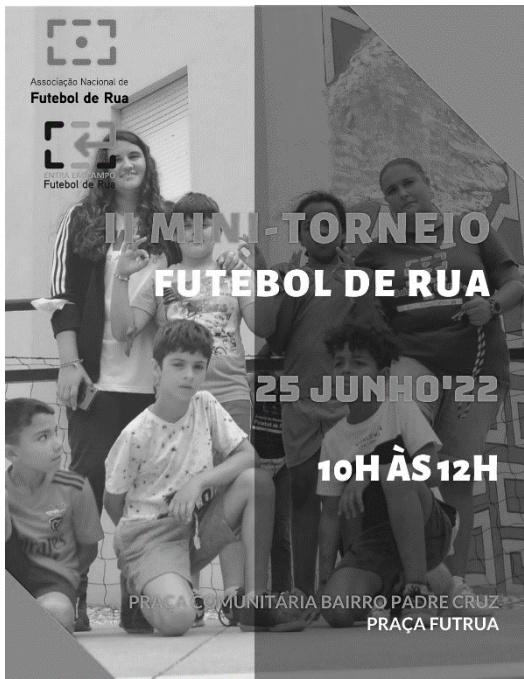
21 DE MAIO



Cofinanciado por:



Em parceria com:



Cofinanciado por:



Em parceria com:



Figura 2. Imagens e cartazes produzidos no decorrer da intervenção do projeto Entra em campo

CONCLUSÃO

Apesar dos constrangimentos e fatores externos relacionados com a pandemia Covid19 e alterações socioeconómicas (devido à questão da guerra na Europa) que afetou muito negativamente a maior parte dos agregados familiares acompanhados pelo projeto, aprofundando as situações multiproblemáticas que vivenciam quer a nível da dificuldade em quebrar ciclos de pobreza geracionais, quer em enfrentar as desvantagens da agudização das desigualdades sociais, mais acentuadas com a maior perda de rendimento, a equipa Entra em Campo tem conseguido cumprir com as metas e indicadores previstos. No segundo trimestre de 2022, e ao nível da participação, os valores e intensidade da participação registados são bastante satisfatórios, realçando-se também a mobilização obtida na envolvimento de familiares. Continua a ser notória a adesão das crianças às atividades (ANFR, 2022). No que respeita à eficácia, e contemplando que os objetivos previstos são de impacto a médio ou longo prazo e os resultados morosos, os valores alcançados superam expectativas, uma vez que este projeto, apesar da sua forte componente sociodesportiva, teve início em pleno confinamento COVID19. Salienta-se a capacidade do projeto em agregar entidades parceiras fora do consórcio formal às ações previstas e de conseguir manter estratégias de mediação de proximidade apesar das dificuldades causadas pela pandemia. A rápida adaptação e afiliação das crianças à equipa é, também, um dado muito positivo e de realçar. De salientar que continua a verificar-se que a ação do Entra em Campo é um dos grandes suportes de apoio aos/as participantes, às suas famílias e à comunidade do bairro Padre Cruz a nível transversal. Foram atingidos bons resultados ao nível da participação, execução das atividades, eficácia e outros resultados/indicadores junto dos/as participantes e da comunidade em geral, que aderiu positivamente assim que foi possível abrir as portas do novo ginásio comunitário. É expectável que a tendência crescente de novos/as participantes em todas as atividades continue a ser uma realidade e que os objetivos ao nível das literacias multifuncional e física, da participação e da cidadania sejam cumpridos no que respeita ao reforço das competências biopsicossociais dos/as participantes instalando novo 'capital social' e de participação no seio da comunidade (Bourdieu, 1980). De sublinhar que atividade Ginásio Comunitário apresenta um ligeiro decréscimo no número de participantes no segundo semestre de 2022 face ao início do ano, o que reflete as difíceis condições económicas

dos agregados familiares, cada vez com maior dificuldade em fazer face, mesmo a pequenas despesas como a mensalidade de apenas 7,50€ relativa à atividade sociodesportiva e, também, a ausência prévia de hábitos de exercício físico e autocuidado, que demoram a entranhar-se nos modos de vida da população (Delicado e Ferrão, 2021). Pode concluir-se que o projeto Entra em Campo, com as suas estratégias sociodesportiva de mediação social de proximidade e de educação informal na e para a cidadania, foi basilar e na dinamização da mobilização e participação comunitária no bairro Padre Cruz, desde as idades mais jovens às mais séniores, bem como na mobilização e dinamização da rede de parcerias local de forma mais alargada, nomeadamente através da estimulação de processos colaborativos de participação comunitária e legitimação das identidades locais (Carmo, 2014; Carmo et al., 2015; Almeida, 2016). A relação de horizontalidade e proximidade, baseada em afetos e na filosofia colaborativa Ubuntu, da equipa no terreno é o mote do sucesso interventivo (Mugumbate e Chereni, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, H. N. (2016). Sustentabilidade da mediação social. Debates e desafios atuais. In Silva, A. M. C.; Carvalho M. L.; Oliveira; L. R. (eds.), *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas*. Braga: CECS (pp. 13-33).
- Associação Nacional de Futebol de Rua. (2012). *Futebol de rua 'Bola Social': desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Manual do recurso*. Lisboa: ANFR-Programa Escolhas. De Ramalho, V.; Lopes, E.; Paulos, A., Magalhães, R., 2012.
- Associação Nacional de Futebol de Rua. (2020). *Candidatura projeto Entra em campo ao Programa PIEAS/FSE*. Ramalho, V.; Pinho, R.; Paulos, A.; Domingos, M^o José; Franco, R., 2020.
- Associação Nacional de Futebol de Rua. (2022). *Relatório de Execução Física do Projeto Entra em Campo 2022*. Lisboa: ANFR. Pinho, Rui; Ramalho, Vanda, 2022.
- Associação Nacional de Futebol de Rua. (2023). *Relatório de avaliação do Projeto Bola P'ra Frente E8G 2022*. Paulos, A.; Ramalho, V. Pinho, R., 2023.
- Barreto, M.; Paulos, A.; Ramalho, V. (2019). O desporto como fator de inclusão: O Projeto 'Bola P'ra Frente – Escolhas 6.ª Geração. In LIMA, J. C., *Direitos das crianças no desporto*. Porto: Afrontamento.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. France. ISSN: 1955-2564. V. 31, 2-3.
- Carmo, H. (2014). Educação para a cidadania: um imperativo estratégico para o serviço social. In Carvalho, M^o. I.; Pinto, C: (coords.), *Serviço social, teorias, metodologias e práticas reflexivas* (pp. 113- 128). Lisboa: Lidel-Pactor.
- Carmo, H. (coord.); Esgaio, A.; Pinto, C.; Pinto, P. (2015). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: ISCSP.
- Delicado; A. Ferrão, J. (coords.) (2021). *Portugal social em mudança. Impactos sociais da pandemia Covid-19*. ICS-UL: Lisboa.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Mayaka e Truell (2021). Ubuntu and its potential impact on the international social work profession. *International Social Work*. Vol 64, Issue 5. UK: SAGE.
- Mugumbate e Chereni (2020). Now, the theory of Ubuntu has its space in social work. *African Journal of Social Work*. Special Issue on Ubuntu Social Work. Vol. 10 No. 1. Zimbabwe: National Association of Social Workers of Zimbabwe.
- Paulos, A.; Ramalho, V. (2019). 'O futebol de rua e como chutar a bola p'ra frente como estratégia interventiva no Bairro Padre Cruz'. In Filipe, I.; Batista, B.; Leitão, M. (coords.), *Animação Sociocultural: Construindo o Futuro* (pp. 73-81). Portugal: APDASC.
- Ramalho, V. (2014). Futebol de rua e desenvolvimento de competências sociais em públicos juvenis. In Carvalho, M^a. I.; Pinto, C: (coords.), *Serviço Social, Teorias, metodologias e práticas reflexivas* (pp. 387-410). Lisboa: Lidel-Pactor.
- Ramalho, V. (2016). Experiência sociodesportiva e a criação colaborativa de uma praça comunitária num bairro de Carnide. *Intervenção Social*, 47-48 (pp. 215-233).
- Ramalho, V. (2020). *Craques de bola, mandinga e piruetas: experiência sociodesportiva e identidades juvenis no bairro Padre Cruz*. Tese de Doutoramento. [Em linha] Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa, Instituto Superior de Serviço Social. <http://hdl.handle.net/11067/5943>
- Rocha, H. (2016). *Serviço social e ambiente: a sustentabilidade ecológica das comunidades socialmente vulneráveis* [Em linha]. Lisboa: ISCTE-IUL, 2016. Tese de doutoramento. <http://hdl.handle.net/10071/11964>

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DEL *CLOWN*

Mauricio Durán¹, Xavier Úcar²

^{1, 2} *Universitat Autònoma de Barcelona*

RESUMEN

El objetivo de este texto es mostrar una contextualización de una serie de intervenciones socioeducativas realizadas a través del *clown* a finales de 2021, así como algunos avances de los resultados obtenidos a partir de las mismas. El *clown* es entendido como: (1) un profesional escénico proveniente del circo y/o del teatro que busca generar la risa sagrada en el público, ese momento donde toda la gente ríe por el placer de hacerlo en comunidad (Durán & Úcar, 2022); y (2) la disciplina que conoce, desarrolla y es capaz de enseñar dicho personaje. Uno de los objetivos de la investigación que estamos realizando es conocer los efectos de esta intervención sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ – SIP – (Nussbaum, 2012) de las personas participantes, capacidad que se operacionaliza para observarla como una aproximación a la calidad de vida de dichas personas.

Se utiliza la investigación performativa (Fels, 2012) como método para recabar los datos; como instrumentos se hace uso de: (1) las postales electrónicas (Fels, 2015); y (2) una serie de cuestionarios con preguntas orientativas. Los cuestionarios fueron validados por 4 personas expertas en el área.

Se encuentra correlación entre la capacidad SIP y las capacidades ‘afiliación’ y ‘emociones’. Las personas participantes muestran necesidades de escucha, empatía y acompañamiento emocional. Los principios metodológicos diseñados para la intervención socioeducativa del *clown* permiten un acompañamiento de las personas, a la par de que se promueve la democratización de la cultura. Las personas participantes del estudio dan cuenta de sus procesos de aprendizaje en la intervención socioeducativa a través de la investigación performativa, como método que forma parte del diseño de investigación. Los resultados se analizan a través del programa para análisis de datos cualitativos NVivo12.

PALABRAS-CLAVE

Intervenciones socioeducativas; Animación teatral; *Clown* socioeducativo; Investigación performativa

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Ros y Úcar (2013) no se ha realizado todavía una sistematización de la labor del *clown* socioeducativo. Partiendo de esta premisa y de la revisión del estado de la cuestión, en 2018 comenzamos una investigación doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyos objetivos planteados fueron: (1) Desarrollar una serie de principios metodológicos (Úcar, 2018) para realizar una intervención socioeducativa con jóvenes a través del *clown*; y (2) Conocer los efectos de la intervención sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ – SIP – (Nussbaum, 2012). Se

operacionalizó la capacidad para poder evaluar los efectos de la intervención sobre las personas jóvenes.

CONTEXTO

En esta sección se presentan de manera sintética los elementos que ayudaron a construir la fundamentación teórica de la investigación. Del mismo modo, se presenta el contexto de las personas participantes del estudio.

Fundamentación teórica

Entre 2018 y 2020 se realizaron análisis sistemáticos para conocer el estado de la cuestión con respecto al *clown* socioeducativo y al enfoque de las capacidades. Partiendo de esto, se corroboró lo señalado por Ros y Úcar (2013) con relación a la inexistencia de una sistematización y evaluación del impacto del *clown* socioeducativo. Del mismo modo, este proceso nos permitió optar por el enfoque de Nussbaum (2012) en torno a las capacidades¹, como herramienta para observar la calidad de vida de las personas, dentro del contexto de una vida humana digna. Es pertinente mencionar que Nussbaum propone 10 capacidades centrales, que las personas han de experimentar en un umbral mínimo necesario para vivir plenamente. Este listado es resultado de una compilación de datos recabados por la filósofa, luego de discusiones y entrevistas realizadas con mujeres en contextos de pobreza en la India. Esta visión nos da pié para sostener que dicho enfoque toma en cuenta la perspectiva de personas en situaciones reales que forman parte de contextos socioculturales en vías de encontrar mejorar su calidad de vida. Por esta razón, se considera un enfoque que puede operacionalizarse para obtener datos observables dentro de nuestra investigación.

Los análisis sistemáticos, contemplaron también la revisión sobre cómo evaluar las capacidades. Luego de todo este proceso, se optó por operacionalizar sólo una de las diez capacidades que propone Nussbaum: la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' (SIP). La decisión de retomar esta capacidad tiene que ver con el hecho

¹ Se entiende por capacidades a la posibilidad que debieran tener las personas para experimentar en un umbral mínimo necesario la alternativa de decidir lo que quieren ser y lo que quieren hacer con su vida.

de haber encontrado una correlación más directa de ésta con las artes (Nussbaum, 1997; 2002; 2006; 2010; 2013), a diferencia de las otras nueve.

Para dar fundamento teórico al ámbito relacionado con la disciplina del *clown*, se retomaron los datos de una etnografía realizada entre 2012 y 2020 (Durán & Úcar, 2022).

Con relación al desarrollo del diseño de la secuencia educativa y la guía didáctica que conforman los principios metodológicos (Úcar, 2018) de la intervención socioeducativa a través del *clown*, se retoma la perspectiva de Forés y colaboradores (2010). Dichos autores señalan que al interior de una intervención socioeducativa hay dos componentes centrales: la comunicación y las emociones para promover la educación. Es por ello que se retoma el modelo de comunicación no violenta – CNV – (Rosenberg, 2006) que da foco a la comunicación desde las emociones, los sentimientos y necesidades humanas (Max-Neef, 1992). Se selecciona este modelo, con base en la revisión sistemática que realiza Danet (2020) donde señala que la literatura académica y el interés científico sobre la CNV han ido creciendo. Del mismo modo, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) propuso en 2022 a la CNV como una de las “mejores prácticas” para resolver conflictos en los entornos escolares (UNESCO, 2002).

Finalmente, para promover una evaluación colaborativa al interior de la intervención socioeducativa a través del *clown*, se retoma la propuesta de la investigadora canadiense Fels (2015) quien propone llevar a cabo su visión de investigación performativa (Fels, 2012) a través de un instrumento denominado postales electrónicas. Si bien se revisaron diversas aproximaciones a la investigación performativa (Arroyo et al., 2014; Falcó et al., 2016; Gómez y Lambuley, 2006; Lorente, 2013; Sommerfeldt et al., 2014; Van Manen, 1997), la propuesta de Fels tiene una correlación más directa con la capacidad SIP. El objetivo de la investigación performativa es promover que las personas pongan atención a su cuerpo (que correlacionamos con los sentidos), corazón (las emociones y sentimientos), mente (los pensamientos) y a explorar sus momentos de curiosidad, sorpresa y goce (la imaginación).

Las intervenciones socioeducativas y las personas participantes

Se realizaron intervenciones socioeducativas, en línea, entre noviembre y diciembre de 2021, a través de 3 talleres de *clown*. Las personas participantes fueron 22 jóvenes de entre 15 y 21 años de edad pertenecientes a 9 escuelas ubicadas en diferentes zonas y alcaldías de la Ciudad de México al interior del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno de dicha ciudad. La duración total de los talleres fue de 24 horas, divididas en dos sesiones semanales de 2 horas cada una.

METODOLOGÍA

Se diseñan una secuencia educativa (Forés et al., 2010) y una guía didáctica (Giné & Parcerisa, 2014) para desarrollar los principios metodológicos (2018) de la intervención socioeducativa a través del *clown*. Esta labor está fundamentada en: (1) la pedagogía social (Úcar, 2013 y Janer, 2016); (2) la animación teatral (Caride y Vieites, 2006; Úcar, 2006); (3) la disciplina del *clown* (Durán & Úcar, 2022); (4) una visión de acompañamiento emocional desde la psicoterapia humanista (Rosenberg, 2006); y (5) la evaluación colaborativa a través de la investigación performativa (Fels, 2012; 2015).

Se utiliza la investigación performativa como método para recabar datos cualitativos por medio de instrumentos tales como las postales electrónicas (Fels, 2015) y cuestionarios con preguntas orientativas. Los instrumentos fueron validados por 4 expertos en áreas relacionadas con la presente investigación.

Se operacionaliza la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' (Nussbaum, 2012) para poder observar los efectos de la intervención sobre dicha capacidad. Esto se realiza a través de variables, indicadores e identificadores (ver Figura 1). Los datos se analizan a través del programa de análisis de datos cualitativos Nvivo12. Dada la naturaleza de la investigación (cualitativa en subjetividad), los resultados son transferibles a otros contextos y otras personas, pero no generalizables.

La investigación se dividió en 5 fases. Para el análisis de la información se usa un enfoque mixto que parte de categorías teórico-conceptuales (elaboradas desde la teoría revisada) y se integran categorías emergentes (elaboradas a partir de los datos empíricos de la investigación). Se presentan resultados parciales de dos categorizaciones de la primera fase.



Figura 1. Proceso analítico de la operacionalización de la capacidad SIP
(Fuente: Elaboración propia).

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las categorías generadas a partir de los datos recabados de las personas participantes, en conjunción con la teoría recopilada por los investigadores de este trabajo. Estas correlacionan con los momentos de aprendizaje más representativos para las personas participantes.

Tabla 1. Categorías ‘Personas e Investigadores’

<i>Categorías</i>	<i>Número de Referencias</i>	<i>Ejemplo de referencia</i>
1. Emociones	39	“poder expresar mis emociones”. (Grupo y persona: 2.2).
2. Personas	24	“podría mostrarme a las personas como realmente soy”. (Grupo y persona: 2.3).
3. Sentir	16	“Me hizo sentir alegre”. (Grupo y persona: 2.1).
4. Pensar	11	“Me hizo pensar en todas las cosas de mi alrededor”. (Grupo y persona: 2.2).
5. Felicidad	7	“Pues surgió felicidad e interés”. (Grupo y persona: 2.3).
6. Sentimientos	7	“El poder descubrir mis sentimientos” (Grupo y persona: 2.2).

<i>Categorías</i>	<i>Número de Referencias</i>	<i>Ejemplo de referencia</i>
7. Pensamientos	7	“no juzgar los pensamientos e imaginación para el aprendizaje”. (Grupo y persona: 1.4).
8. Atención	6	“Prestándole atención Amis [sic] emociones”. (Grupo y persona: 3.9).
9. Imaginación	6	“usando la imaginación todos somos capaces”. (Grupo y persona: 2.5).
10. Lo propio	6	“nuestras necesidades”. (Grupo y persona: 3.9).
11. La posibilidad	6	“podemos tener la libertad”. (Grupo y persona: 2.5).
12. Postal	6	“diversas formas de realizar una postal”. (Grupo y persona: 3.7).
13. Alegría	4	“¿Qué te hizo sentir [el tema de la capacidad SIP], desde lo emocional (qué sentimientos te generó)? Alegría”. (Grupo y persona: 2.4).
14. Expresión propia	5	“Todos tenemos y debemos tener la libertad de expresarnos”. (Grupo y persona: 2.5).
15. Lo que es Importante	3	“poder reconocer y darle la validación a las emociones y es importante por que a mi me gustaría que todos fueran así conmigo”. (Grupo y persona: 2.6).
16. Decisión propia	4	“pensar en lo que me gusta y quiero”. (Grupo y persona: 1.1).
17. Beneficioso	5	“hay dolor beneficioso y es el mas doloroso de todos, yo lo llamo salir de tu zona de confort”. (Grupo y persona: 1.4).
18. Momentos	5	“Recordé algunos momentos de mi infancia”. (Grupo y persona: 1.2).

Fuente: Elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo 12.

Cabe destacar de la tabla anterior que las categorías que más sobresalen son las siguientes: ‘emociones’ con 39 referencias; ‘sentir’ con 16 referencias; ‘pensar’, con 11; ‘sentimientos’ y ‘pensamientos’ con 7 referencias cada una; e ‘imaginación’ con 6.

Tabla 2. Palabras más frecuentes de las categorías sociocríticas

<i>Palabra</i>	<i>Número de referencias</i>	<i>Palabras similares</i>
emociones	39	'emociones', emocion, emocional, emociones
Expressar	9	Expressar
Nuestras	7	Nuestras
Podemos	7	Podemos
Sentir	16	'sentir', sentir
emociones	4	Emociones
Personas	24	'personas', persona, personas
Pensar	11	Pensar

Fuente: Elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo 12.

De esta tabla se destacan, por el número de referencias, las siguientes palabras: 'emociones', 'expresar', 'podemos', 'sentir', 'emociones' y 'pensar'.

CONCLUSIONES

Con base en los avances de los resultados presentados, se ha encontrado una correación teórica y empírica entre la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' y las capacidades 'afiliación' y 'emociones'. Las personas jóvenes que participaron en el estudio muestran una necesidad de ser escuchadas y acompañadas desde el ámbito emocional. Los principios metodológicos del *clown* socioeducativo creados para esta intervención, permiten el acompañamiento de las personas jóvenes, con el pretexto de apoyar en la creación de un número o sketch de *clown*. Las personas jóvenes exploran lo que es importante para ellas dentro de sus procesos de aprendizaje al interior de la intervención socioeducativa, a través de la investigación performativa. Este método, permite a las personas poner énfasis en lo que experimentan desde sus sentidos, imaginación, pensamiento, sentimientos, emociones y necesidades humanas.

La intervención socioeducativa a través del *clown* permite un acercamiento lúdico a la creación teatral, promoviendo la democratización de la cultura y el empoderamiento. Como parte de los principios metodológicos es importante resaltar tres elementos: (1) Las técnicas del *clown* para generar el humor adaptativo (Martin et al., 2003), que cuidan y acompañan a las personas que participan de la intervención; (2) El modelo de Comunicación No Violenta (Rosenberg, 2006) que promueve el acompañamiento desde

los sentimientos y las necesidades de las personas; y (3) La investigación performativa (Fels, 2012) para realizar una evaluación colaborativa de los momentos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Arroyo Fenoll, T., Barceló Jordana, C., Bernal Medrano, C.M., Campello Pérez, C., Castelló Reche, M., Díaz Reinoso, M., Nifontova Nifontova, R., Reche Hernández, M. V., Ñeco Morote, L. (2014). El proceso investigativo en las enseñanzas artísticas superiores: paradigma performativo. En *El Artista* 11, 349-373. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.
- Caride, J. A. y Vieites, M. (eds). De la educación social a la animación teatral. Ediciones Trea. España.
- Danet Danet, A. (2020). La comunicación no violenta entre teoría y práctica. Una revisión sistemática. *Revista de Paz y Conflictos*, 13(1), 35–55. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1>
- Durán Serrano, M. & Úcar Martínez, X. (2022). La Práctica del *Clown*: principios metodológicos del *clown* socioeducativo. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (22), 15–32. <https://doi.org/10.55765/atps.i22.1396>
- Falcó Revelles, M., Leticia Ñeco Morote., y Elvira Torregrosa Salcedo. (2016). De la investigación cuantitativa a la investigación performativa: investigación en danza. *El artista*. 13, 187-213. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona: Colombia.
- Fels, L. (2012). Collecting data through performative inquiry: A tug on the sleeve. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50–60. <https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678209>
- Fels, L. (2015). E-Postcards: Reflection as a scholarly pedagogical act. In W. Linds & E. Vettrano (Eds.), *Hall of mirrors: Applied theatre as reflective pedagogical practice*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Forés Miravalles, A., Giné Freixes, N., & Parcerisa Aran, A. (2010). La educación social. Una mirada didáctica. *Relación, comunicación y secuencias educativas*. Grao.
- Giné Freixes, N., & Parcerisa Aran, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 55–72.
- Gómez, P. P., y Lambuley, R. (2006). *La investigación en artes y el arte como investigación*. Bogotá Colombia: Fondo de publicación de la Universidad Distal.
- Janer Hidalgo, A. (2016). La pedagogía social versus otras disciplinas y/o profesiones Sociales. *Olhar de professor*, 19(1), 10-22.
- Lorente, J. I. (2013). Investigación performativa y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas. *Univest2013: Universidad País Vasco*.
- Max-Neef, M. (1992). Development and human needs. In P. Ekins & M. Max-Neef (Eds.), *Real life economics* (pp. 197–214). London: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2002). 'Education for Citizenship in an Era of Global Connection'. *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 21, pp. 289-303.
- Nussbaum, M. C. (2006) 'Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education'. *Journal of Human Development* Vol. 7, no.3, pp. 385-395.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Argentina: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Traducción de Albino Santos. Paidós. Barcelona.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nussbaum, M. y Sen, A. (compiladores). (1998). *La Calidad de Vida*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Ros Clemente, F. J., & Úcar, X. (2013). Aportes para la definición, caracterización y expansión de un 'clown socioeducativo'. En S. Torío López, O. García Pérez, J. V. Peña Calvo, & C. M. Fernández García (Eds.), *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (Issue September, pp. 669-677). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta*. Gran Aldea Editores.
- Sommerfeldt, S. C., Caine, V., & Molzahn, A. (2014). Considering Performativity as Methodology and Phenomena. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), Art. 11, Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1402112>
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>
- Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. En *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 209–224. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-01>
- UNESCO. (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school. Some examples* (A. Verdiani (ed.)). United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Division Division for the Promotion of Quality Education. Non-violence.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON, Canada: The Althouse Press, University of Western Ontario.

CIRCO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA INOVADORA DE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E DE PEDAGOGIA SOCIAL

Rodolfo Correia¹, Ricardo Vieira²

¹ ESECS – Instituto Politécnico de Leiria

² ESECS – Instituto Politécnico de Leiria e CICS.NOVA.IPLeia

RESUMO

O presente artigo resulta de uma investigação de mestrado que dá conta de um projeto de Circo Social em contexto escolar, como forma de construção de uma pedagogia mais inclusiva através da mediação intercultural, enquanto estratégia para fomentar o convívio numa escola plural. Os autores apresentam alguns casos em que a arte circense é utilizada como ferramenta pedagógica para formação e educação de sujeitos, numa perspetiva de promoção da cidadania e de transformação social. Não se pretende formar artistas de circo, mas sim usar o circo como pedagogia social com jovens com dificuldades no acolhimento organizacional, procurando promover, assim, uma maior inclusão social. Procura-se compreender em que medida o Circo Social, ao ser utilizado como ferramenta de desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas, psicomotoras, socioeducativas e socio-emocionais, promove a mudança de comportamentos no adolescente contribuindo para uma maior convivência e inclusão social; compreender o contributo que uma alternativa curricular não dominante na escola, como é o caso do circo, pode assumir na transformação de identidades pessoais e culturais de adolescentes na escola.

Recorreu-se a uma metodologia mista de observação direta e participante e de entrevistas grupais (*focus group*) com alunos, técnicos e professores, inscrita num paradigma compreensivo e interpretativo de cariz etnográfico. As entrevistas analisadas evidenciam que a metodologia do Circo Social em contexto escolar contribui para a mudança de comportamentos através do empoderamento dos adolescentes e de uma mediação intercultural e sociopedagógica. Estes sentem-se envolvidos e livres para decidir o seu processo de crescimento, sendo responsáveis pelas suas decisões. O Circo Social, enquanto ferramenta capaz de proporcionar a descoberta da identidade pessoal com base no respeito mútuo, torna-se uma metodologia lúdica capaz de sistematizar os saberes necessários à construção de uma escola mais inclusiva e de sujeitos mais autónomos.

PALAVRAS-CHAVE

Circo social; Mediação intercultural; Convivência; Inclusão social

DIVERSIDADES, PONTES INTERCULTURAIS E INCLUSÃO SOCIAL. DAS POTENCIALIDADES DO CIRCO SOCIAL NA ESCOLA

Ao longo do processo de desenvolvimento de um indivíduo, a mudança é permanente e alimentada por vários contextos ambientais (família, escola, pares, vizinhança...), que

interagem uns com os outros e que são cruciais no desenvolvimento da sua identidade pessoal e social bem como da sua maturidade (Vieira, 2009; Jardim, 2002).

Os diferentes contextos ambientais, nomeadamente a escola, carregam consigo riscos sociais que podem diminuir a capacidade de resiliência do indivíduo e aumentar a vulnerabilidade à prática de condutas de risco e ao desequilíbrio emocional e social (Branconnier & Marcelli, 2000).

A escola enquanto espaço social heterogêneo, representa cada vez mais um espelho da sociedade e, é tida como um espaço privilegiado de socialização (Vieira, A., 2016). Atualmente um dos grandes desafios que se impõe às escolas é que estas sejam um espaço para todos, em que se construam pontes interculturais entre as identidades dos alunos e a cultura escolar, buscando a construção de territórios educativos cada vez mais inclusivos e uma escola de todos e para todos (Vieira, R. e Vieira, A., 2017).

Para Vieira (2016, p. 3), a escola espelha, inevitavelmente, o contexto social circundante, uma vez que “(...) acolhe, de forma prolongada, as crianças e jovens de determinadas classes etárias, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa”.

Na sociedade atual, a “forma escolar” impõe-se em quase todas as dimensões da vida de um indivíduo, pelo que, quem não for capaz de acompanhar o processo educativo convencional acaba por viver um sentimento de exclusão que terá efeitos negativos no desenvolvimento dos adolescentes, nas interações sociais e numa integração social plural (Silva & Pinto, 2016; Vieira, A., 2013).

Para Silva e Pinto (2016), discutir a crise de integração escolar e social implica uma reflexão sobre uma das principais funções da escola: integrar socialmente os indivíduos, permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias a uma existência plena enquanto cidadãos e profissionais, sendo indissociável desta discussão, a análise da democratização do acesso à escola, uma vez que este parece estar longe de significar a verdadeira promoção de uma integração plena de todos os indivíduos na escola e na sociedade.

A este propósito, Maria Emília Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação refere que:

(...) muitos alunos não conseguem encontrar na escola o gosto de aprender que, hoje, se volta a reconhecer como necessário ao cumprimento do direito de cada um e de todos à educação, e às exigências da sociedade do conhecimento.” (CNE, 2020, p. 6)

e que:

(...) a escola portuguesa parece demasiado centrada no aprender verbal para reproduzir e aplicar, e insuficientemente focada no aprender fazendo, aprender a fazer e aprender a partir do fazer. (CNE, 2020, p. 6)

Guimarães et al. (2007) referem que a adolescência é, com certeza, uma das etapas da vida dos alunos em que a necessidade de educação mais se faz sentir, pelo que a escola é um lugar privilegiado de vivência da adolescência por ser o espaço físico, social, humano e ideológico (lugar das ideias por excelência, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição, crítica, etc.), em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, em inúmeros casos até aos 17 ou 18 anos de idade. Perante esta realidade, o ambiente educativo deverá proporcionar ao adolescente a possibilidade do encontro consigo mesmo, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê todo o tempo necessário ao ritmo do seu desenvolvimento.

Carvalho (2009) refere que a educação pela Arte, particularmente pelas Artes do Circo, tem-se apresentando como uma das alternativas educacionais de grande relevância para a inclusão social, uma vez que promove a valorização dos jovens, influenciando a sua autoestima, por se tratar de uma modalidade que, podendo transformar-se num espetáculo, lhes confere visibilidade e o reconhecimento pelas suas potencialidades. De acordo com este autor, realizar algo considerado digno de ser mostrado e aplaudido faz com que os alunos se sintam mais seguros e aprovados.

Vieira (2013) defende que, considerando a complexidade da escola contemporânea, bem como os novos problemas sociais e sociopedagógicos emergentes, é essencial o recurso à mediação intercultural e sociopedagógica na escola como fundamentamos a seguir. Neste sentido, considera que a educação (incluindo a educação escolar mas não só) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes

e que a transferência de cultura, de conhecimento e de informação são processos que implicam um constante processo de mediação social e intercultural (Vieira & Vieira, 2017).

Perante esta realidade, em que medida a escola, apesar de se ter tornado obrigatória para todos, apresenta projetos capazes de construir uma escola para todos? Ela diz-se inclusiva, mas muitas vezes parece excluir os mais diferentes, os menos identificados com a cultura hegemónica cultivada pelo sistema escolar.

A Declaração de Salamanca refere que a inclusão social não se aplica apenas a jovens com deficiências, mas a todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social e intelectual, tendo iniciado uma “revolução” na organização das escolas, ao abraçar o seguinte princípio fundamental:

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. (UNESCO, 1994, p. 7)

Neste pressuposto, e considerando que o circo sempre foi um espaço de inclusão de muitas diversidades, sendo aplicado à escola, poderá ser um mecanismo sociopedagógico e de mediação intercultural ao pôr em convivência todas as diferenças socioculturais que se refletem nos territórios escolares?

O Circo Social surge como uma pedagogia social na qual a arte circense é utilizada como ferramenta intercultural e sociopedagógica para formação e educação de sujeitos, numa perspetiva de promoção da cidadania e de transformação social para uma maior inclusão social (Hotier, 2001).

A metodologia do Circo Social é uma proposta pedagógica aberta, por ser uma ferramenta capaz de proporcionar a descoberta da identidade individual e social com base no respeito mútuo, pelo que se torna numa metodologia capaz de entreter, de interagir entre pares, entre diferentes idades, grupos sociais e culturais, e possibilitar

assim a sistematização dos saberes e competência necessários à convivência e ao viver e comunicar entre diferentes, contribuindo, assim, para uma sociedade mais igualitária e inclusiva (Souza & Santana, 2017).

Educar com o circo é apostar na alegria e recuperar todo o potencial de uma arte milenar, que desde as suas origens teve por base a diversidade, a aceitação do outro, o sentimento do fantástico, do mágico, a superação dos limites, a convivência e criação coletivas e, acima de tudo, a brincadeira e o jogo que são levados a sério (Mansilla, citado por Souza & Santana, 2017; Vieira et al., 2021).

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo científico da investigação de que decorrer este texto passou, essencialmente, por compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, o processo de implementação do projeto *Equilibrium Social Circus*, bem como os efeitos da mediação intercultural e pedagogia social implementadas pelo circo social, no comportamento dos alunos adolescentes.

Para o efeito, procedeu-se a uma investigação de cariz etnográfico e participativo, privilegiando o paradigma compreensivo e fenomenológico, numa abordagem interpretativa dos fenómenos em análise. Esta metodologia “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de perceções pessoais” (Faria & Vieira, 2014, p. 115).

Pretendendo-se aprofundar a compreensão do grupo envolvido no projeto *Equilibrium Social Circus*, priorizou-se a observação e a escuta ativa, pilar fundamental da mediação intercultural e da pedagogia social, com recurso à empatia estabelecida com o grupo, de modo a perceber o que o projeto trouxe aos seus contextos pessoais. Buscando os pontos de vista dos sujeitos sobre as atividades e temáticas trabalhadas, cremos que o paradigma compreensivo e fenomenológico apresenta-se como um recurso apropriado para pesquisar a experiência vivida pelo grupo em estudo, com a finalidade de investigar o sentido e o significado dessa vivência para os alunos adolescentes.

Foram privilegiados, como instrumentos privilegiados de recolha de informação, a entrevista na modalidade de *focus group*, a observação direta e direta participante, e a pesquisa documental.

As entrevistas foram realizadas a adolescentes que integram o projeto e a professores e técnicos psicossociais que acompanham o projeto, através da aplicação de um guião de entrevista flexível, cuja transcrição foi posteriormente tratada através da análise de conteúdo.

Contextualização do objeto do estudo

O *Equilibrium Social Circus* é um projeto de intervenção em contexto escolar que visa a prevenção de problemas de comportamento na adolescência através da capacitação dos adolescentes para que estes sejam, no futuro, agentes de mudança junto dos pares. Este projeto define-se como uma intervenção que utiliza ferramentas pedagógicas alternativas e apelativas, dirigidas a adolescentes em risco de e/ou em situação de exclusão social e de vulnerabilidade social. A sua abordagem centra-se na educação pela arte e pauta-se pelos princípios da universalidade e da acessibilidade através das artes circenses.

Este projeto visa implementar a metodologia do Circo Social como processo de capacitação e empoderamento dos adolescentes de forma a aumentar a sua resiliência face aos problemas de comportamento e a desenvolver, através do Circo Social, uma intervenção preventiva e socioeducativa que promova o seu desenvolvimento adaptativo e integral e a sua transformação pessoal. Para o efeito trabalha essencialmente em quatro domínios fundamentais do desenvolvimento do adolescente através das artes circenses: domínio cognitivo, domínio psicomotor, domínio socioeducativo e domínio socio-emocional.

A proposta apresentada pelo projeto *Equilibrium Social Circus* é assumida como contrária à solução alternativa dominante, assenta na atuação educativa e preventiva antes propriamente da ocorrência do problema, utilizando a metodologia do circo social como agente de transformação e a educação não formal e informal como estratégias de intervenção. Inclusivas, as metodologias e estratégias intrínsecas, promovem a proximidade, a confiança e a relação interpessoal, possibilitando uma abertura a novas aprendizagens e experiências que formarão o adolescente para um presente e futuro mais inclusivos socialmente.

Este projeto é promovido pela IPSS Centro de Solidariedade Social/Projeto Homem e encontra-se em implementação desde 2019, abrangendo atualmente seis

agrupamentos de escolas do concelho de Braga e dois do concelho de Vila Nova de Famalicão.

RESULTADOS

Pela análise documental verificou-se que foram alcançados desde o início da implementação do projeto *Equilibrium Social Circus*, em 2019, cerca de 318 adolescentes o que corresponde a uma taxa de execução de 132,5%.

É evidenciado nos documentos analisados, o impacto positivo do projeto, quer no que respeita a cada aluno individualmente, quer no que respeita à escola como uma comunidade, pelo desenvolvimento das competências dos alunos que se refletem na sua participação cívica na comunidade escolar.

Por sua vez, as entrevistas realizadas aos profissionais, demonstram que estes reconhecem a aplicabilidade e a importância da utilização da metodologia do Circo Social em contexto escolar enquanto ferramenta de transformação social e de desenvolvimento de competências, e que a abordagem do Circo Social em contexto escolar, além de mobilizar conceitos académicos de uma forma subtil e integrada, permite que os alunos vivam a experiência de um momento final construído por eles e onde podem ser os autores da sua própria transformação, envolvendo a comunidade educativa.

Evidenciam a potencialidade que este projeto apresenta para a sua replicação em contexto escolar, sugerindo a sua aplicabilidade enquanto oferta complementar na escola. No entanto, apontam como principal dificuldade nesta replicação a escassez de recursos humanos especializados na metodologia do projeto, nomeadamente no Circo Social, o que se apresenta como um constrangimento para o projeto. Este constrangimento reduz a acessibilidade dos alunos ao projeto, uma vez que os horários disponíveis em cada estabelecimento se demonstram insuficientes.

Reconhecem o Circo Social enquanto ferramenta de desenvolvimento de competências, ao indicarem que esta metodologia permite o desenvolvimento da tomada decisão individual, da autoestima e do autoconceito, sinalizando em diferentes momentos o desenvolvimento integrado das mesmas, mas também o desenvolvimento da capacidade de adaptação nas relações e nas convivências interpessoais, do respeito

entre todos através da valorização pessoal e do grupo que, por sua vez, proporciona uma maior e melhor convivência.

A aplicação da metodologia do Circo Social em contexto escolar demonstra promover o desenvolvimento integrado e inter-relacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, nomeadamente nos domínios do autoconhecimento, da autoregulação, da consciência social, das relações interpessoais e da tomada de decisão responsável.

Este desenvolvimento de competências resulta em diversas mudanças de comportamentos nos alunos, uma vez que, ao desenvolverem a sua autoestima e o seu autoconceito pela descoberta e reconhecimento das suas capacidades ao longo da participação no projeto, podem transpor estas aprendizagens para outros contextos, o que, ao ser utilizado como ferramenta de pedagogia social, resulta numa mudança positiva de comportamentos.

É aqui evidente o papel desta abordagem na promoção da inclusão em contexto escolar, seja pela aceitação das diferenças de cada um, seja pela autoconfiança fortalecida a cada conquista, que permite a cada aluno afirmar-se na sua diferença multicultural, demonstrando que, conforme refere Sarmiento (2002), uma educação escolar alternativa, contra a exclusão, pode efetivamente ser sustentável.

De acordo com os profissionais entrevistados, esta potencialidade para a mudança de comportamentos decorre, principalmente, do envolvimento dos alunos mais velhos na mentoria dos alunos mais novos (*payback*), que contribuiu claramente para a aceitação e respeito pelo sujeito como ser individual e integrado num grupo, funcionando como um agente facilitador no desenvolvimento das competências ao nível técnico-artístico, socioemocional, psicosocial e psicomotor.

Pela análise da entrevista destes profissionais, é evidente que a implementação de projetos com metodologia semelhante ao *Equilibrium Social Circus*, em contexto escolar, é assumida como uma estratégia que possibilita o desenvolvimento dos alunos em diferentes dimensões e que também aqui se conseguem identificar os quatro pilares apresentados no relatório para a UNESCO (2010) e nos quais se baseia o conceito de educação ao longo da vida enquanto chave para uma sociedade inclusiva: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Da mesma forma, a aplicação do Circo Social em contexto escolar, enquanto alternativa escolar não dominante, é assumida como um contributo efetivo para a resolução de problemas sociopedagógicos uma vez que através de ações de *mentoring* e *coaching*, se procura promover a aquisição de competências sociais, sensibilizando e consciencializando os alunos acerca das suas potencialidades e capacidades, contribuindo assim para a definição e concretização de objetivos pessoais

A tentativa-erro orientada, a gestão e resistência à frustração, o acompanhamento individualizado e em grupo, conferem a esta abordagem características de uma alternativa sociopedagógica diferenciada.

Os profissionais entrevistados foram referindo um conjunto de características identificadas ao longo da implementação do projeto *Equilibrium Social Circus* que parecem enquadrar-se nos conceitos da pedagogia social e da mediação intercultural, uma vez que referem, em diferentes momentos, a importância que a metodologia utilizada apresenta para a integração e inclusão dos alunos, independentemente das suas diferenças pessoais e culturais, na aceitação dessas diferenças pela comunidade escolar, através do desenvolvimento integrado de várias competências, desde as pessoais às sociais, promovendo, assim, a capacitação cívica dos alunos através da consciência da sua importância individual para o grupo.

A aplicação do Circo Social em contexto escolar é, assim, assumida pelos profissionais entrevistados como um exemplo de uma alternativa curricular capaz de alterar o paradigma da educação tradicional, principalmente se inserido no curriculum escolar enquanto oferta complementar.

No que respeita às entrevistas realizadas aos alunos, estes fizeram uma abordagem do Circo Social a partir da sua experiência que, pelo discurso que apresentam, revela ter sido positiva transmitindo-lhes segurança, conforto, liberdade. Todos referem que “o circo é um lugar”, como se se tratasse de um espaço físico onde se podem refugiar e proteger, evidenciando a importância que a aula circo assume para eles.

Neste “lugar”, os alunos entrevistados sentem que encontram as ferramentas necessárias para evoluir como ser humano e partilhar com respeito as suas experiências, vivências e aprendizagens de modo a conseguirem tomar as suas próprias decisões perante as diferentes escolhas que terão de fazer.

Referem-se à importância do projeto *Equilibrium Social Circus*, enquanto espaço de referência para o desenvolvimento de diferentes competências, que os tem ajudado a ultrapassar obstáculos e dificuldades, identificando as diferentes aprendizagens que a participação neste projeto lhes proporcionou e reconhecendo que estas aprendizagens contribuíram para um melhor relacionamento com os outros.

Estas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento integrado das suas competências pessoais, cognitivas, psicomotoras e socioemocionais, ao proporcionarem uma melhoria da gestão e controlo emocional pessoal, em grupo e com terceiros (pais, professores, comunidade), o desenvolvimento dos pilares da inteligência emocional (autocontrolo, autoconhecimento, automotivação, empatia e relações interpessoais), ao contribuir para o ultrapassar de frustrações, fobias e medos, bem como para o desenvolvimento da resiliência e convivência intercultural.

Sentem que podem ser eles próprios, que são ouvidos e aprendem a ouvir, podendo escolher as atividades onde se sentem mais confortáveis, mas tendo oportunidade para experimentar todas as diferentes técnicas. Reconhecem a importância do grupo para o concretizar de um objetivo, referindo que aprendem a estar com o outro e aceitar a sua diferença.

Nas palavras dos alunos, conseguimos encontrar o conceito de mediação intercultural de Torremorell (2008), uma vez que a experiência por eles vivida demonstra que com o Circo Social aprendem a trabalhar com o outro e não contra o outro, encontrando uma forma de enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo.

Estas atividades desenvolvidas no projeto são assumidas pelos alunos como um local de partilha, interação, respeito, confiança, desconectado das diferenças e conectado num propósito comum: o circo e a sua potencialidade na transformação social e inclusão.

Eles identificam-se com o projeto por nele encontrarem um espaço de crescimento, onde os seus limites são desafiados e onde as suas conquistas são valorizadas, tendo a oportunidade de ajudar outros alunos a percorrer o caminho para essa descoberta.

Pela análise das entrevistas dos alunos, verifica-se também a importância atribuída ao dinamizador do projeto *Equilibrium Social Circus*, que parece ter um impacto significativo na mudança de comportamentos dos alunos e na resolução de problemas

sociopedagógicos. Os alunos assumem este dinamizador como um mentor que os orienta, que os escuta sem julgar, que os motiva a trabalhar em grupo sem os obrigar, que incentiva à colaboração entre pares, que promove a responsabilização e participação cívica mais ativa e que, acima de tudo, se posiciona como um amigo.

CONCLUSÃO

A obrigatoriedade de frequência escolar, essencialmente no mundo ocidental, transformou a escola numa micro sociedade, tornando-a num local de excelência para a aprendizagem cultural e intercultural, pelo que as instituições educativas devem adaptar as suas abordagens a esta nova realidade, implementando estratégias de inclusão inovadoras que saibam lidar com a multiculturalidade.

O Circo Social surge, assim, como uma abordagem de intervenção social que utiliza as artes circenses para promover o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, procurando que este desenvolvimento seja integral de tal forma que conduza à inclusão social.

A presente investigação sublinha o potencial transformador que a aplicação desta metodologia traz para o contexto escolar, uma vez que o desenvolvimento de projetos que tenham por base o Circo Social, são capazes de desenvolver a confiança, a autodisciplina e a autossuperação através das exigências inerentes à prática de atividades desafiadoras do Circo, mas também a convivência, a interculturalidade e a capacidade de partilhar tarefas e de interagir com o(s) outro(s). Além disso, fomentam a resistência à frustração, pela tentativa constante de superar o erro, as dificuldades e os desafios, promovendo a capacidade de ultrapassar de forma resiliente os obstáculos, e capacitando os adolescentes, no que respeita aos diferentes domínios das artes circenses, alterando, de forma positiva, o seu autoconceito, o que por sua vez aumenta e reforça a sua autoestima.

Considerando que o projeto *Equilibrium Social Circus* se trata de um projeto de mentoring que visa a mudança de comportamento através do empoderamento do adolescente, podemos afirmar que este se apresenta como uma plataforma de desenvolvimento integrado de competências pessoais, cognitivas, sociais e de interação e acolhimento do(s) outro(s), numa abordagem inclusiva das relações interpessoais.

O projeto possibilita e fomenta uma oportunidade de desenvolvimento integral do adolescente, promovendo uma articulação equilibrada entre os diferentes domínios que influenciam a sua tomada de decisão, designadamente no que concerne à vinculação familiar, escolar e comunitária (*belonging*), à influência dos pares, à vulnerabilidade e à resiliência.

Os dados recolhidos evidenciam as dimensões pedagógicas da mediação, uma vez que foi possível observar que os alunos que participam de projetos que tenham por base a metodologia do Circo Social demonstram o desenvolvimento de competências que lhes permite reconhecer e aceitar as próprias diferenças e as do outro, lidando melhor com adversidades e situações de stresse, estabelecendo relações mais saudáveis pela convivência, pela escuta ativa, pela empatia, o que, no seu todo, contribui para o aumento do sucesso escolar e a adaptação ao ambiente externo e à sociedade em geral. Tal como refere Carvalho et al. (2019), também nesta investigação se conseguiu perceber que as competências escolares e as competências pessoais e sociais são interdependentes e indissociáveis, devendo ambas ser desenvolvidas simultaneamente, através da criação de climas de aprendizagem facilitadores, sendo a Escola o local privilegiado para a sua promoção.

Por sua vez, a metodologia do Circo Social, ao integrar o desenvolvimento de integral de competências, promove a convivência com o outro, a amizade e o espírito de equipa, capacitando os adolescentes (e, indiretamente, todos os agentes que com ele interagem) numa perspetiva pedagógica de convivência que tem por base o diálogo, a solidariedade, a não-violência, a multiculturalidade, a felicidade e a esperança e contribuindo, desta forma, para a sua inclusão no meio escolar e social.

Tal como refere Souza e Santana (2017), também esta investigação demonstra que o Circo Social, por ser uma ferramenta capaz de proporcionar a descoberta da identidade individual com base no respeito mútuo, torna-se uma metodologia capaz de sistematizar conhecimentos e congregar as aprendizagens necessárias à construção de uma comunidade escolar mais igualitária e inclusiva. A metodologia do Circo Social é uma proposta pedagógica aberta, baseada numa perspetiva dialógica da educação no entendimento da complexidade social.

Enquadrando-se o Circo Social nos pressupostos da educação pelas artes, a presente investigação demonstra que esta metodologia se apresenta como uma forma

facilitadora na inclusão escolar, ao permitir que os alunos tenham contacto com sentimentos mais humanos, democráticos e de igualdade, confirmando a afirmação de Santana (2004), que refere que a arte se entrelaça com os objetivos da Educação Inclusiva.

Por outro lado, o desenvolvimento de competências resulta em diversas mudanças de comportamentos nos alunos. Trabalhar Circo Social implica desenvolvimento pessoal, de modo a permitir que cada um descubra e reconheça as suas capacidades, se expresse e crie uma nova relação consigo próprio e com os outros. Esta valorização pessoal surge como um agente facilitador à transposição destas aprendizagens para outros contextos, o que resulta no desenvolvimento de uma personalidade mais recetiva às diferenças culturais e sociais, o que, por sua vez, contribui para a construção de alunos mais interculturais.

Neste contexto, o Circo Social revela-se uma ferramenta de pedagogia social na intervenção com adolescentes uma vez que encoraja à realização de momentos que proporcionem o trabalho de pares, enquanto oportunidade privilegiada para a criação de vínculos e afinidades através da partilha de conhecimentos, estimulando a capacidade de se comunicarem, de se expressarem e de se fazerem compreender pelos outros. Este trabalho em grupo de pares, com projetos e objetivos comuns, cria um local de encontro e partilha de ideias que permitirá posteriormente a construção conjunta, numa perspetiva pessoal, académica e comunitária.

É neste espaço de reunião e intercâmbio entre os participantes que a mediação intercultural assume o seu valor. Conforme refere Vieira & Vieira (2016), a mediação é um processo pedagógico, transformador e reabilitador, que pressupõe transformações a partir da compreensão da perspetiva do outro, devendo, para tal, promover-se a escuta ativa.

Neste pressuposto, percebe-se que o Circo Social e a Mediação Intercultural estão interligados na medida em que trabalham um para o outro e com o outro, pois o educador de circo utiliza a mediação como ferramenta para o desenvolvimento das diferentes competências do aluno, capacitando-o de modo a que ele construa a sua própria transformação.

Ao longo desta investigação tornou-se evidente a importância que o educador/mediador assume na implementação de projetos com base na metodologia

do Circo Social, uma vez que o sucesso da metodologia parece estar intimamente ligado com o dinamizador do projeto, o qual, mais do que educador/mediador, parece ser assumido como um mentor. Tal como sugere Montenegro (2008), o educador/mediador deixa-se contagiar pelos contextos dos alunos, tornando-se, assim, num terceiro instruído (Vieira, 2009).

Assim, é possível afirmar que o Circo Social, enquanto alternativa curricular não dominante, utilizada como ferramenta de mediação intercultural e de pedagogia social, contribui para o entendimento das identidades dos estudantes e das suas famílias, promovendo a interculturalidade, a convivência e a hospitalidade.

A terminar, convém questionar se apesar da presente investigação demonstrar que há espaço à aplicação do Circo Social em contexto escolar, estará a comunidade educativa preparada para esta mudança de paradigma? O futuro o dirá.

BIBLIOGRAFIA

- Branconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. CLIMEPSI Editores.
- Carvalho A., Almeida C., Amann G., Leal P., Marta F., Pereira F., Ladeiras L., Lima R., Lopes I. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. DGS.
- Carvalho, L. M. (2009). Reflexões sobre o ensino da arte no âmbito de ONGS. In Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. *Arte/educação como mediação cultural e social* (pp. 295-304). Editora UNESP.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2020). Estado da Educação 2019. Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf
- Faria, S., Vieira, R. (2016). Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., Margarido, C. (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 105-124). Edições Afrontamento.
- Guimarães, M., Sobral, F. C., Menezes, I. (2007). Adolescência na Escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kentenichiana. *Revista Interações*, (5), 82-109. <https://doi.org/10.25755/int.331>
- Hotier, H. (2001) *Un cirque pour l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Jardin, M. (2002). Juventude! Que futuro neste mundo imprevisível e de incertezas? Ansiosa? Depressiva?... Como prevenir [Tese de Doutoramento, Universidad de Extremadura: Departamento de Psicología y Sociología de la Educación]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/74>
- Montenegro, M. (2008). O Projecto Nómada e a Mediação. In Actas do XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF.
- Santana, C. G. (2004). A arte e a educação inclusiva: uma possibilidade real. IESDE.
- Sarmento, M. J. (2002). Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, (78), 265-283.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36761/1/Inf%3a2ncia%2c%20Exclus%3a3o%20e%20Educa%3a7%3a3o%20como%20Utopia%20Realiz%3a1vel.pdf>

- Silva, C. G., Pinto, J. (2016). Insucesso e abandono escolar precoce: algumas perspetivas para a prevenção. In Alves, M. G., Torres, L. L., Dionísio, B., Abrantes, P. (Orgs.), *A educação na Europa do Sul: constrangimentos e desafios em tempos incertos: 1.ª Conferência Ibérica de Sociologia da Educação* (pp. 599-614). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova. [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/tematica DPR45f990cfec622_1-1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/tematica_DPR45f990cfec622_1-1.pdf)
- Souza, E. & Santana, R. (2018). A Arte Circense como instrumento educacional no meio rural: relato de uma experiência. *Revista Educação e Ciências Sociais*, 1 (1), 193-208. <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/5536>
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto Editora.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO. (2010). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Vieira, A. (2013). *A Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Edições Profedições.
- Vieira, A. (2016). Espaços escolares e não escolares: Pedagogias diferenciadas e capacitadoras. In Oliveira, E.; Carreiro, H. (Orgs.), *VI Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente (1-13)*. Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2157/1/ANA-VIEIRA_VIVozes_UERG_RJ2016.pdf
- Vieira, R. & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Mediações - Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 5(1), 44-56. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2721/1/pontes%20e%20travessias%20RV_A_V2017.pdf
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais*. Edições Colibri.
- Vieira et al. (2021) (Orgs.). *Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Edições Afrontamento.

PREVENCIÓN DE LA TRATA DE PERSONAS Y SUS FINALIDADES EN ENTORNOS EDUCATIVOS EN COLOMBIA: ESTRATEGIAS DESDE LA ORGANIZACIÓN JUVENIL

Claudia Maria López Ortiz¹

¹ *Docente Investigador de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre – Seccional Pereira, Colombia*

RESUMEN

Abordar este tema en el marco de reconocer la necesaria convergencia que entrelaza la mediación de los sujetos y/o las profesiones que transitan la intervención social, frente a los desafíos que en igual sentido plantea la interculturalidad en perspectiva de las sociedades modernas, constituye un punto de partida y la posibilidad de llegar a comprender los juegos y roles de quienes desde miradas diferentes y convergentes coinciden en algunas de las fronteras que traza la pedagogía social; es desde este espacio y en el rol propio y desafiante del trabajo social que se suscita una reflexión de los riesgos y posibilidades de la juventud frente a desafíos globales, complejos y emergentes como el que plantea la trata de personas; en este sentido se reconocen dos condiciones presentes en esta población, por un lado los riesgos a los que se enfrenta y por otro las fortalezas de la juventud en la configuración de ser actores claves y potenciales frente a la prevención de trata de personas, a partir de la identificación y reconocimiento de una problemática que los aqueja y les concierne; es posible así potenciar sus capacidades y motivaciones en acciones dirigidas a la prevención de este fenómeno y reducción de los factores de riesgo, en concordancia con los planteamientos de iniciativas como la Estrategia del PNUD 2014-2017 para la Juventud (PNUD, 2014), este propósito ha demostrado también su capacidad y potencial para ser agentes positivos de cambio, dispuestos a ayudar a abordar y resolver los problemas que aquejan al planeta, actuales y futuros. El abordaje investigativo propuesto es multi método, con enfoques de género, ciclo vital, condición socio política, étnica. Este enfoque expresa la importancia de presentar diversas técnicas en atención de la complejidad de los fenómenos presentes en la realidad educativa: los fenómenos educativos actualmente dan cabida para ser investigados, reiterando en sus resultados la importancia de una intervención social articulada, intencionada e integral en el ámbito de la comunidad educativa que se ha analizado, integrando algunos aportes que desde una perspectiva disciplinar entrega el Trabajo Social Contemporáneo.

PALABRAS CLAVE

Juventud; Trata; Educación; Organización juvenil

INTRODUCCIÓN AL TEMA Y AL MARCO TEÓRICO

La trata de personas es un fenómeno que afecta miles de personas a lo largo del mundo y que puede ser abordada desde diferentes miradas, como un delito, una problemática global o un fenómeno complejo y con características emergentes, como se intentará presentar en este escrito; plantea un abordaje socio jurídico, entendido como la

dimensión que integra los factores sociales del riesgo de una población y las posibilidades de ser víctimas de los delitos que se encuentran presentes en estas poblaciones, sus dinámicas y realidades; es así como la trata de personas debe ser comprendida y atendida, se reconocen de manera inicial algunos referentes normativos desde los cuales se genera esta reflexión: en el art. 3 del Protocolo contra la trata de personas de Naciones Unidas (2000) se define como “la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas...”. Es un proceso a través del cual se somete y mantiene a una persona a una situación de explotación con ánimo de extraer de él un beneficio económico. Las víctimas de trata personas, son principalmente las mujeres, los hombres, los niños. Los fines de la trata pueden ser muy diversos, entre ellos se destaca: el trabajo forzoso y la explotación laboral en fábricas, granjas o domicilios particulares, la explotación sexual o el matrimonio forzado, entre otros. La trata de personas considerada como la esclavitud del siglo XXI, caracteriza una violación sistemática a los derechos humanos, afecta fundamentalmente poblaciones más vulnerables desde perspectivas sociales y culturales; niños, niñas adolescentes, personas con condiciones migratorias irregulares, como actores más susceptibles de sometimiento (ONUDC, 2020), por lo tanto, es una violación continua y múltiple de los Derechos Humanos, atentando en gran medida a la dignidad humana, en tanto que visibiliza al ser humano como un medio y no como un fin en sí mismo. Según la Organización Internacional para las Migraciones (2016).

El Informe Global de Trata de Personas (2020), realizado por UNODC, expuso que cerca de 50.000 personas fueron víctimas de trata de personas de acuerdo con los datos de 148 países que denunciaron su existencia. Siendo las mujeres y las niñas las más afectadas, con un 65% del total de víctimas (45% las mujeres y 19% las niñas) constituyéndose la trata con fines de explotación sexual y el trabajo forzoso el principal objetivo de los grupos organizados con un 50% la primera y 38% respectivamente, reconociendo esta realidad para el caso colombiano los datos reportan que desde 2013 hasta julio de 2020, de acuerdo con cifras del Ministerio del Interior, se han registrado 686 casos de trata de personas, de los cuales el 82% corresponde a mujeres y el 18% a hombres. Además, el promedio de edad de las víctimas oscila entre los 18 y 30 años (55%), seguido de personas entre los 31 y 50 años (22%) y, por último, se presentan los niños, niñas y adolescentes (12%). (OIM, 2020b)

Las posibles víctimas desde las cuales se genera esta reflexión están representadas en la niñez y en la juventud fundamentalmente, quienes de acuerdo con los últimos informes reconocen que la trata de personas en el mundo sigue afectando principalmente a mujeres y niñas con el 65% de las víctimas identificadas. Sin embargo, información reciente refleja un aumento en los hombres y niños en comparación con el reporte anterior (35% del total de víctimas identificadas) (ONUDD, 2020).

La explotación sexual se mantiene como la principal finalidad de explotación en el mundo (50% de los casos identificados), pero se registra un incremento en casos identificados con la finalidad de trabajo forzado y algunas otras formas de explotación como la mendicidad ajena (del 34% en 2016 al 38% en el 2020). Los principales factores de riesgo que son aprovechados por los tratantes en el mundo, de acuerdo con los casos analizados son las necesidades económicas, la condición migratoria irregular, antecedentes de conflictos familiares, principalmente en casos de niños, niñas y adolescentes, y la generación de dependencia afectiva con el tratante como mecanismo de sometimiento (ONUDD, 2020).

Es entonces este grupo poblacional y sus realidades el que genera la necesidad de estructurar una reflexión en relación con su vulnerabilidad y con las posibilidades de comprensión de abordaje con visiones inter y transdisciplinarias que permitan su explicación y más aun generen acciones propias de transformación y en el caso particular del Trabajo Social, entendida como una disciplina que integra y contribuye a la visión socio jurídica con el aporte de la dimensión social y sus implicaciones en desarrollo del fenómeno de la trata de personas, se reconoce aquí la posibilidad que otorga el Trabajo Social Contemporáneo en palabras de Martínez “propone una nueva identidad profesional del Trabajador Social basada en la ciencia como acción-reflexión emancipadora y libertaria y en el Arte como medio y posibilidad práctica innovadora, creadora y creativa” (Martínez, 2010, p. 33). Se establece desde esta perspectiva la posibilidad de reconocer no solo los factores de riesgo y los diagnósticos propios de la acción disciplina, sino también los escenarios de posibilidades y capacidades que pueden tener los actores, en este caso los jóvenes para ser agentes de cambio desde la sensibilización a la temática y la orientación hacia la prevención en perspectiva de cambio del riesgo por oportunidades en el ámbito educativo.

Abordar la trata de personas en la niñez y la juventud supone reconocer el ámbito de la educación y desde aquí la presencia de un posible delito en perspectiva jurídica, o un fenómeno en la perspectiva más interdisciplinar de encuentro y análisis de esta realidad que vincula poblaciones, historias y contextos en los cuales emerge la complejidad de las vulnerabilidades, surgen en estas realidades las debilidades las poblaciones y en las cuales las finalidades de la trata de personas se materializan

Los sectores en donde mayor ocurrencia de casos de trabajo forzado identificados son el trabajo doméstico, el sector de la construcción, los sectores de economías rurales como la agricultura, economías extractivas como la minería, el sector textil y los trabajos informales. (ONUDC, 2020)

Analizar y considerar realidades complejas y emergentes desde las cuales los jóvenes se encuentran, requiere aquí vincular el ámbito laboral en el cual existen un sin número de condiciones que se entrelazan con la trata, entre ellas: la precariedad laboral, el debilitamiento de las posibilidades laborales, las nuevas oportunidades laborales enmarcadas en escenarios temporales, de autonomía, de subsistencia y la ausencia de proyectos de vida basados en el largo plazo, en la integralidad de factores sociales, personales, territoriales y el encuentro con las nuevas opciones de vida, en ocasiones vinculadas a riesgos; genera para los jóvenes una realidad que requiere ser orientada desde las posibilidades como las capacidades juveniles, la ausencia de proyectos de vida en momentos actuales y la preocupación compartida por la juventud en sus oportunidades; es también en esta perspectiva desde la cual los aportes del Trabajo Social Contemporáneo reconocen la importancia del contacto personal entre el profesional y la persona, los grupos de iguales en este caso jóvenes estudiantes y sus dinámicas de vida en el contexto educativo, en la necesidad de considerar y reconocer sus propias capacidades como la organización juvenil, de tal manera que pueda ser el vehículo que recorra la prevención para afrontar el riesgo frente al fenómeno, a través de los procesos de acompañamiento y orientación que genera la iniciativa, validando así que la relación que se establece entre el trabajador social y el sujeto quien es un elemento significativo en el cambio de las situaciones problemáticas (Correa, 2018, p. 201), este proceso desde estudiantes en formación y orientados desde la perspectiva

socio educativa entregan como resultado el producto de procesos de aproximación a un contexto educativo con actores claves y jóvenes sensibilizados e informados sobre su factores de riesgo avanzando en procesos de redes y organización juvenil hacia la prevención como dimensión de cambio en su realidad.

El Trabajo Social Contemporáneo establece un camino desde el cual los estudiantes en formación y en desarrollo de la investigación formativa pueden alcanzar el conocimiento sobre realidades complejas y que sean de su interés y que ratifiquen en la actuación profesional o de mediación en la necesidad de trazar rutas de aproximación a la realidad e intencionar toda su estrategia y capacidad hacia el logro de la transformación de la realidad que lo motiva, es entonces desde esta dimensión como se logra la “puesta en marcha de lo que se quiere lograr; es la manera como el profesional o el experto interviene una situación precisa; es un ideal que se quiere alcanzar, trazado a partir de acciones y actividades concretas e intencionadas” (Pérez, 2016).

Analizar la manera como se orientan las intervenciones profesionales en la realidad actual, supone afirmar que debe procurarse un proceso de acercamiento a los contextos desde la acción focalizada e intencionada en los diferentes ámbitos y desde las realidades de las poblaciones que participan y el papel que tienen los actores en el problema y en el posible cambio; en palabras de Barranco y desde “La intervención en Trabajo Social desde la calidad integrada”, sitúa un escenario en el cual sea necesario considerar como una acción organizada, planificada el diagnóstico de las necesidades y las posibles rutas de gestión para encontrar las acciones de cambio que requieren los actores, en este caso la juventud en la búsqueda de articulaciones globales y locales las estrategias y los resultados de las intervenciones.

Desde otra perspectiva Fernando Fantova (2007), en el artículo “*Repensando la intervención social*”, plantea como resultado la capacidad de incidir en la institucionalidad desde los resultados y compromisos que se asumen de manera organizada, interdisciplinar en la clave de reconocer la gestión en la legitimización pública y social de los procesos investigativos e interventivos que desarrolle la disciplina. El abordaje de los factores de riesgo presentes en la realidad educativa en relación con la posibilidad de ser víctimas de la trata de personas, supone entonces aproximarse de manera pertinente, integral, articulada hacia la visibilización del fenómeno y la oportunidad de generar desde estos principios de actuación conclusiones concertadas y

corresponsables que permitan también reconocer la potencia de la intervención social de quienes desde la acción profesional y/o de la mediación logren el cambio en las realidades que son propias del contexto y de las poblaciones que lo requieren, en este sentido se invita a construir de manera articulada la solución de la situación problemática en la priorización de los factores y la intervención conjunta del cambio de una realidad; “Tal vez la intervención en lo social no implique agregar ni quitar nada sino solamente ‘hacer ver’ aquello que el contexto, el escenario, el clima de época impiden visualizar” (Caballero, s.f., p. 39).

CONTEXTO Y NECESIDADES

La investigación se desarrolla en Colombia específicamente en la ciudad de Pereira en la comuna Cuba y centro en aproximadamente 10 instituciones educativas, en las cuales se reconoce de manera histórica un territorio en el que se han presentado algunos casos de trata de personas, considerados además territorios urbanos de la ciudad, en los cuales se conjugan diferentes realidades sociales, presencia de población migrante, emigración, desplazamiento, precariedad laboral, violencia generalizada.

La investigación se desarrolló en las Instituciones Educativas: Ciudadela Cuba, La Villa, El Dorado, Rodrigo Arenas Betancur, la investigación procuró el reconocimiento de cada una de las diferentes realidades que se encuentran presentes en las instituciones educativas y a partir de las cuales, pueden intencionarse acciones de acompañamiento y orientación a los jóvenes que potencialmente pudieran ser víctimas del delito; cada una de estas realidades sitúa contextos diferentes y características particulares del programa educativo institucional PEI, así como de los contextos que rodean cada realidad educativa, evidencian estas instituciones de manera particular algunas realidades entre las cuales sobresalen la extra edad en sus estudiantes, los contextos de migración, violencia y desplazamiento entre otras; en algunas de ellas, los PEI visionan las artes y la cultura, el liderazgo como rasgos de sus propuestas educativas en el intento por mitigar los difíciles contextos que rodean las dinámicas de vida de los jóvenes.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Fortalecer la capacidad de incidencia de los jóvenes frente a la prevención de la trata de personas y otras violencias en las instituciones educativas de la comuna de la ciudad de Pereira.

Objetivos específicos:

- Reconocer los procesos organizativos juveniles existentes en las instituciones educativas Ciudadela Cuba, La Villa, El Dorado, Rodrigo Arenas que contribuyan y fortalezcan la prevención de riesgos.
- Reconocer la participación y organización juvenil vinculadas a la prevención de factores de riesgo de trata de personas en entornos educativos de Pereira Colombia.
- Generar en las instituciones educativas seleccionadas redes de actores claves con capacidad de incidencia en la prevención del fenómeno y otras realidades escolares existentes.

METODOLOGÍA

El abordaje investigativo consistió en un abordaje multi método integrando los enfoques necesarios para esta comprensión, que integre las perspectivas analíticas cuantitativas y cualitativas, esta última con un aporte integral necesario en las realidades educativas de hoy; fueron ellos el género, el curso de vida, la condición socio política, la diversidad; este enfoque de investigación expresa la importancia de presentar diversas técnicas en atención de la complejidad de los fenómenos presentes en la realidad educativa propios de la complejidad, los cuales vinculan realidades de difícil y comprensión siendo espacios que requieren aproximaciones multidisciplinarias capaces de generar conocimientos y soluciones a esta problemática dentro de las cuales la trata de personas con sus diferentes finalidades se hace presente.

Haciendo uso de este enfoque y en desarrollo de diferentes estrategias de aproximación, la propuesta se desarrolla en tres momentos y los mismos procuraron diversas técnicas para su ejecución: el momento uno denominado **formación y preparación** permitió que jóvenes en este caso integrantes del semillero de

investigación, se aproximarán a la temática a través de la reflexión del semillero en derechos humanos emergentes y en ellos visibilizarán la problemática, esta intención se concreta con el acercamiento de los mismos a experiencias previas desarrolladas en el país en las cuales los jóvenes han sido protagonistas y gestores de cambio, experiencias como los campus libres de trata de personas, las aproximaciones a territorios en los cuales la articulación institucional para prevenir el fenómeno es reconocido y el acercamiento a materiales y didácticas propias para la prevención del tema como lo es la “maleta viajera”, diseñada desde la fundación Espacios de Mujer para este propósito, posteriormente en el momento dos denominado **formación** los estudiantes se aproximaron a los contextos educativos antes mencionados y desde allí generaron estrategias mixtas, entre las cuales se encuentran la elaboración de bases de datos, entrevistas, revisión documental con esta información y una vez surtidos los procesos de concertación de los participantes, su abordaje ético traducido en los consentimientos informados y el análisis de cada proyecto educativo, se planifican los encuentros con los jóvenes previamente identificados por las instituciones educativas participantes, quienes en roles de representación de sus grupos fueron seleccionados para hacer parte de las actividades, las mismas fueron cuatro (4) encuentros planificados en cada uno de las instituciones educativas desde dimensiones como el reconocimiento, la sensibilización, la formación y la conformación de redes para lograr los objetivos propuestos del proyecto investigativo, el momento tres de la investigación denominado **análisis y presentación de resultados**, es considerado como el producto final de su proceso investigativo, el cual tiene la intención de devolver a los participantes la información relacionada con el análisis de la información reconocida y encontrada en cada contexto, se programaron entonces diferentes espacios en los cuales la institucionalidad educativa recibe la información a fin de considerar su posible vinculación en su actuar e incorporar en los diferentes procesos educativos que le son propios, se procura además que estos conocimientos pueden ser en los diferentes espacios para hacer de los conocimientos replicables en las instituciones educativas donde se desarrolló, en el ámbito inter institucional de la ciudad y en los espacios de prevención y lucha contra el fenómeno en la ciudad y el territorio.

RESULTADOS

Tiene sentido en este momento reconocer algunos de los resultados que genera el proyecto haciendo mención en cada uno de los establecimientos educativos de un factor de riesgo que fue abordado y desde la cual se construyeron los análisis.

Se identificó que los estudiantes visualizan las instituciones como un “refugio”, toda vez que lo consideran como un espacio para alejarse de los problemas que experimentan en sus hogares, reconociendo en ocasiones la tensión que ellos se genera.

Se identifica una organización juvenil estructurada desde el liderazgo y la disposición de los jóvenes para participar en los asuntos de la institución que les corresponde, incorporar el conocimiento de la trata de personas como un factor de riesgo y también de cambio que pueden incorporar en sus procesos organizativos.

Los jóvenes expresan motivación a fortalecer sus conocimientos y capacidades de generar cambios en sus contextos, reconociendo la capacidad de generar soluciones a problemas cotidianos y respuestas activas a los posibles casos de captación frente a la trata de personas.

Los jóvenes visionan la importancia de integrarse a procesos de cambio como satisfactorios, lo que representa un compromiso con sus proyectos de vida y con la sociedad a partir de sus procesos de red, como respuesta asociativa al riesgo de la trata de personas y sus diferentes finalidades.

Entre los sueños más presentes y repetitivos de los jóvenes se encuentran los deseos de viajar, ser “modelos, futbolistas, conocer modelos y famosos, alcanzar metas académicas”, frente a esto los estudiantes manifestaron su respuesta a “hacer lo que sea” para lograrlo, argumentando que si posible o necesario alejarse de sus familias para lograrlo, lo harían en búsqueda de los sueños (López & Botero, 2020, p. 82).

Las experiencias sensoriales en las cuales se desarrollaron los diferentes encuentros facilitaron de manera positiva que los estudiantes pudieran expresar abiertamente sus opiniones antes y después de participar de los encuentros con las ideas previas y posteriores a los procesos de sensibilización frente al fenómeno, se observa un mayor conocimiento del riesgo y una responsabilidad propia y social para prevenirlo.

En lo que hace referencia a los aportes al Trabajo Social como disciplina que ha observado el fenómeno en relación a este propósito investigativo se reconoce la oportunidad en la intervención integral en la comunidad académica frente a un

fenómeno como este; siendo necesario el fortalecimiento de los vínculos familiares, las redes de actores para la prevención, los integrantes de las comunidades académicas y la acción intersectorial para lograrlo, hacer de la prevención conocimientos sólidos que minimicen la posibilidad del riesgo en el ámbito educativo.

Como fue mencionado en apartados anteriores, la dimensión del Trabajo Social Contemporáneo convoca la articulación intencionada de una gestión y diálogo intersectorial en las perspectivas socio jurídicas que consoliden una actuación psicosocial pertinente en el contexto de prevención.

Aproximarse al contexto actual de la educación requiere reconocer que existen problemáticas que por su complejidad deben ser abordadas con mayor integralidad y en perspectivas emergentes, toda vez que ellas también vinculan las realidades que subyacen los datos de la multiculturalidad, la migración, la equidad, el género y la diversidad y que igualmente visionan una intervención cada vez más consciente y situada en perspectivas de complejidad necesarias de considerar en cuanto al rol del profesional y o del mediador y en los ámbitos del riesgo, las capacidades y la interculturalidad.

FINALMENTE, Y EN LA REFLEXIÓN

Los retos que plantea la educación del siglo XXI en palabras de Tedesco (2011) aportan los resultados de aprendizaje, los cuales están hoy determinados por las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias. Pero esas condiciones han cambiado. En este sentido, es necesario recuperar los resultados de los estudios recientes sobre las nuevas formas que asumen las desigualdades, donde juega un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión, de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro, tal como lo refieren los resultados del proyecto enmarcados en desigualdades, ausencia de proyectos de vida y deseos de asumir los riesgos a toda costa, como respuesta a la exclusión social a que se han visto expuestos los jóvenes participantes del estudio.

De igual forma se reconoce la importancia de una mirada disciplinar más integral capaz de reconocer el aporte de las dimensiones de socio educativa y socio laboral que propone la pedagogía social, en miras de una educación más pertinente capaz de minimizar riesgos y lograr acciones de cambio y transformación para los actores de la

educación, como los jóvenes que radiografían esta investigación; en contextos de este tipo las relaciones tradicionales entre educación y equidad social deben ser revisadas. Es necesario superar el enfoque tradicional, donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso (Tedesco, 1995; López, 2004; Feijoó, 2002; Feijoó y Corbetta, 2004).

Estas nuevas subjetividades, que apenas aparecen y que trazan el paisaje de las sociedades contemporáneas, operan de distinta forma en las dialécticas de inclusión-exclusión y de creación-adaptación que las definen y su perfil es imposible de generalizar, sin embargo, como tendencia, explican ciertas emergencias que se enclavan en contextos particulares y que, para el caso colombiano, se cruzan complejamente con fenómenos como la violencia, la pobreza extrema y la exclusión social (Arias, 2012).

REFERENCIAS

- Arias, D. (2012). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones.
- Caballero, N. (s.f.). Nuevas perspectivas epistemológicas en Trabajo Social. *Prospectiva*, 35-44. Obtenido de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1102/1/Nuevas%20perspectivas%20epistemologicas.pdf>
- Correa, M. (2018). Funciones de los trabajadores sociales del área de la salud en los hospitales y clínicas de tercero y cuarto nivel de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Eleuthera* (20), 199-217. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v20/2011-4532-eleut-20-00199.pdf>
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación Social*, 183-198.
- López, C., & Botero, S. (2020). *Incidencia de la organización juvenil en la prevención de la trata de personas y otras violencias en comunidades educativas de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Libre.
- Martínez, E. (2010). Trabajo social contemporáneo: aproximaciones y proyecciones. *Trabajo Social UNAM* (20), 7-36. Obtenido de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/20206>
- OIM. (2016). *Adaptación y validación de un programa de prevención de trata de personas*. Nueva York: OIM. Obtenido de <https://repositoryoim.org/bitstream/handle/20.500.11788/1987/COLOIM0682.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OIM. (2020). *6 datos relevantes sobre la trata de personas en Colombia*. Nueva York: OIM. Obtenido de <https://colombia.iom.int/6-datos-relevantes-sobre-la-trata-de-personasen-colombia>
- ONU. (2000). *Protocolo de las Naciones Unidas para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres Niños*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas.

- ONUDC. (2020). *Global Report on Trafficking in Persons*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.unodc.org/67olombia/es/reporte-global-sobre-trata-de-personas-2020.html>
- ONUDC. (2020). *La Declaración de DOHA: Promover una cultura de la legalidad*. Nueva York: ONUDC. Obtenido de <https://www.unodc.org/e4j/es/index.html>
- Pérez, C. (2016). *Intervención social en problemáticas complejas y globales. Seminario*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PNUD. (2014). *Estrategia para la Juventud del PNUD 2014 - 2017: Juventud empoderada, futuro sostenible*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Obtenido de <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP-Youth-Strategy-2014-2017-SP.pdf>
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*.

¿ÁNGELES O DEMONIOS? VALORES EN LOS ADOLESCENTES: INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Nazaret Martínez-Heredia¹, Ana Amaro Agudo¹,
Francisco Javier Jiménez Ríos¹, Gracia González-Gijón¹

¹ *Universidad de Granada*

RESUMEN

El presente trabajo describe los aspectos fundamentales de la participación en el proyecto de iniciación a la investigación e innovación en Educación Secundaria en Andalucía (Proyecto PIISA), que surge de la colaboración entre la Delegación de Educación en Granada, el CSIC y la Universidad de Granada y financiado por el FECYT-Ministerio de Ciencia e Innovación, durante varios cursos académicos. Este proyecto ha permitido desarrollar competencias en investigación en Ciencias Sociales al alumnado de Educación Secundaria de la provincia de Granada, a partir de la identificación de la jerarquía de los valores que presentan. Para ello, se ha puesto en práctica un proceso de trabajo colaborativo en el que han participado profesores y profesoras del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, así como alumnado de diferentes centros educativos de Educación Secundaria de esta provincia. Para llevar a cabo este proyecto, se ha utilizado una metodología comunicativa entre iguales donde se han diseñado e implementado, entre el profesorado y el alumnado, participante, talleres destinados a desarrollar competencias propia del proceso de investigación. Más concretamente, se pretende la iniciación del alumnado participante en la aplicación de un instrumento de recogida de datos (Test de Valores Adaptado, TVA_adaptado, 2021), el análisis de los resultados y la interpretación de los mismos, con el empleo de paquetes estadísticos como el SPSS. Los resultados muestran la adquisición y desarrollo de competencias para la investigación, así como un aumento del nivel formativo, la motivación y el interés en el alumnado participante.

PALABRAS CLAVE

Innovación; Investigación; Valores; Educación secundaria

INTRODUCCIÓN

Bajo el rótulo “Ángeles o demonios” se muestra un proyecto de iniciación a la investigación y la innovación en el ámbito de la Educación Secundaria en Andalucía apoyado por la FECYT-Ministerio de Ciencia e Innovación y desarrollado en la Universidad de Granada en colaboración con la Delegación de Educación de esta ciudad. Se pretende formar al alumnado en el proceso básico de investigación mediante el desarrollo de la misma. Los participantes se involucran en proyectos que se están realizando y experimentan en primera persona en qué consiste el proceso de investigación. Esta experiencia puede ayudarles a discernir sobre su futuro en el campo

científico. En este trabajo describimos aspectos relacionados con el desarrollo del proyecto en los cursos académicos 2016-2017, 2017-2018 y 2020-2021.

Cada vez son más numerosos los estudios que muestran la formación en valores como el aspecto fundamental de la educación (Boroel y Arámburo, 2016; Gurova, 2016; Pérez, 2016; Major, Namestovski, Horák, Bagány y Krekić, 2017; Ortiz Cermeño, 2017). El estudio de los valores permite planificar el proceso educativo y evaluar su calidad y eficacia (Torres, 2011). La educación se orienta al desarrollo de los valores con el fin de lograr un desarrollo integral a lo largo de la vida (Olmos-Gómez, Luque Suárez, Ferrara y Olmedo-Moreno, 2020). La educación, en valores, constituye un elemento inherente a la vida universitaria con el reto de encontrar nuevos paradigmas y el logro de una vida social saludable (Wu y Shen, 2016). La universidad ha de realizar acciones que mejoren el desarrollo de las personas y faciliten la resolución de problemas sociales (CADEP, 2012). Diferentes estudios (Benitez, 2009; Rodríguez, Trianes, Casado, 2013; Wray-Lake, Syvertsen y Flanagan, 2016; Lee, Hung, Teh, 2016; Danylova y Salata, 2018; Shephard y Egan, 2018; Zhang y Shi, 2019; Barnett, 2019; Fontalvo-Buelvas y De la Cruz Elizondo, 2019), promueven una formación centrada en el alumnado que pivote sobre los valores con el uso de metodologías activas.

En la Universidad de Granada, el Grupo de Investigación “Valores Emergentes, Educación Social y Políticas educativas” (HUM-580) y los nuevos grupos que desde aquí se han ido configurando, centran su trabajo en los valores. El professor Enrique Gervilla, fundador del Grupo de Investigación mencionado, propone un modelo axiológico de educación integral que hunde sus raíces en el personalismo, presentando una síntesis integradora de las diversas corrientes, a la vez que bastante operativa (Gervilla, 2000). Este autor describe el valor como “una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana” (Gervilla, 1998, p. 406). El otro polo en la articulación del modelo axiológico lo constituye la siguiente descripción de la persona: “la persona es un ser corpóreo dotado de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, relacionado con las personas y las cosas, en el tiempo y en el espacio” (Gervilla, 2000, p. 43).

La persona es el sujeto de la educación. Los valores son el fin de la educación. Persona y valores forman un sistema. En este modelo, los valores se articulan en torno a las dimensiones de la persona (Gervilla, 2000, p. 53): los valores corporales, intelectuales

y afectivos entroncan con el “animal de inteligencia emocional”; los valores individuales, liberadores, morales y volitivos se vinculan con la singularidad de la persona y su libertad en sus decisiones; en su naturaleza abierta o relacional, encontramos los valores sociales, ecológicos, instrumentales, estéticos y religiosos.

Los valores corporales son esas cualidades deseadas o deseables en relación con el cuerpo humano. Los valores intelectuales se refieren a su naturaleza racional de la persona. Los valores afectivos se muestran en la dimensión afectiva y sentiente de la persona humana. Los valores individuales aluden a su singularidad. Los valores estéticos se muestran en la belleza. Los valores morales tienen que ver con la bondad de las acciones humanas y nos afectan en lo más hondo de nuestra dignidad. Los valores sociales concretan las relaciones personales e institucionales. Los políticos se relacionan con la vida pública como ciudadanos. Los valores ecológicos muestran el cuidado de la tierra, del medio ambiente. Los valores instrumentales o económicos se aprecian más como medio que como fin. Los valores religiosos se vinculan con el sentido de la vida.

Sobre este modelo axiológico se han realizado numerosas investigaciones y publicado el Test de Valores (González-Gijón, Gervilla, Martínez y Soriano, 2021), que constituye un elemento importante en nuestro trabajo en el marco del proyecto PIISA.

METODOLOGÍA

Este trabajo, ha permitido desarrollar competencias en investigación en Ciencias Sociales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a través de la identificación de los valores que presenta el alumnado de Educación Secundaria de la provincia de Granada y, por otro lado, desarrollar competencias en investigación en Ciencias Sociales. Se muestran las aportaciones fundamentales de un Proyecto de Iniciación a la Investigación e Innovación en Secundaria en Andalucía (Proyecto PIISA), que comenzó con el curso académico 2016-2017 y que aún sigue vigente. Su principal objetivo es mostrar a los estudiantes de secundaria qué es la investigación y cómo se realiza. Los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse en proyectos liderados por científicos de reconocido prestigio, y conocer de primera mano en qué consiste el método científico y cómo es el proceso de investigación, algo que les permitirá explorar su posible vocación por la carrera científica.

Este trabajo, en concreto, ha permitido trabajar la identificación de los valores que presenta el alumnado de Educación Secundaria de la provincia de Granada y, por otro lado, desarrollar competencias en investigación en Ciencias Sociales. Para ello, se ha puesto en práctica un proceso de trabajo colaborativo en el que han participado profesores y profesoras del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, así como alumnado de diferentes centros educativos de Educación Secundaria de Granada. Para llevar a cabo este proyecto, se han desarrollado talleres destinados a trabajar la iniciación en la investigación en Ciencias Sociales a partir del estudio de los valores en los jóvenes.

RESULTADOS

El resultado final de la puesta en práctica de dichos talleres, se resume, en la realización de un póster de investigación, el cual se presenta a continuación. Dicho trabajo de investigación es presentado por el alumnado participante en un congreso final, que agrupa el trabajo de todos los proyectos desarrollados en las distintas facultades de la Universidad de Granada. Pasamos a presentar los trabajos finales de los cursos académicos 2016-2017, 2017-2018 y 2020-2021.

¿ÁNGELES O DEMONIOS?
VALORES EN LOS ADOLESCENTES
INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Inés Crespo Pérez; Julia Pérez Sierra; Ana Fernández Cortés; Juan José Fernández Grantes; Pablo Gil Guerrero; Carmen María Palomino Villaverde; María Pérez Álvarez.

INTRODUCCIÓN:

Los seres humanos no podemos vivir sin un conjunto de valores, es decir, "una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana" (Ortega y Gasset, 1961). La jerarquía o fuerza preferencial de estos valores determina la personalidad de cada sujeto e incide en su comportamiento. Las clasificaciones de los valores son múltiples, nosotros hemos utilizado la del test de valores de Enrique Gervilla Castillo.

OBJETIVOS:

Revisar datos en el test de valores Gervilla (2000, 2008) para adaptarlo a la muestra participante.

MUESTRA Y METODOLOGÍA:

La muestra utilizada fueron 2 chicos y 3 chicas de entre 13 y 17 años de 4º de ESO y 1º de bachillerato, procedentes de distintos centros escolares de la provincia de Granada.

La metodología empleada fue cualitativa mediante la técnica de recogida de datos de grupo de discusión, cuya finalidad fue poner en común las distintas propuestas y puntos de vista para actualizar los ítems del test.

RESULTADOS:

VALORES	SUSTITUIR	SE REPITE	AÑADIR
Copiosos	Butaca por sofá	Comer/Alimentarse	Alimentación equilibrada
Intelectuales	Ordenador por informática; Alumno por estudiante	No	Informarse, investigación, idiomas...
Afectivos	Casaca por comprometerse	Acariciar/Caricia	Fareja, relación...
Estéticos	Bailear por bailar	Grupo-a/ Hermosura	Decorar, estilo, modelo...
Individuales	Autoperación por superación personal	No	Conocerse, esfuerzo, singularidad...
Morales	Voluntad por fuerza de voluntad	No	Determinación, coherencia...
Sociales	No	No	Vicino, compañero, asociación...
Ecológicos	Agricultura por agricultura ecológica	No	Biodiversidad, reciclaje, naturaleza...
Instrumentales	Loterías por apuestas	No	Tablet, WhatsApp
Religiosos	Catequesis por formación religiosa	No	Místico, templo, fe...

CONCLUSIÓN:

El objetivo principal del proyecto se cumplió, pues se revisó el test y gracias al grupo de discusión se modificó para adaptarlo al lenguaje actual de los jóvenes, lo que facilitará en un futuro la recogida de datos sobre la jerarquía de valores a una muestra más amplia. A través del grupo de discusión y de realizar nosotros mismos el test podemos observar que el valor religioso como el instrumental, aparecen de los últimos en la jerarquía, mientras que los de afecto y de moral suelen ser los primeros.

Figura 1. Póster final curso académico 2016/2017



¿ÁNGELES O DEMONIOS? VALORES EN LOS ADOLESCENTES



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Natalia Ayllón, Paula Barrionuevo, Laura Caballero, Nora Hernández, María Reyes, Alba Salamanca, María Simón, M^o Trinidad Vargas

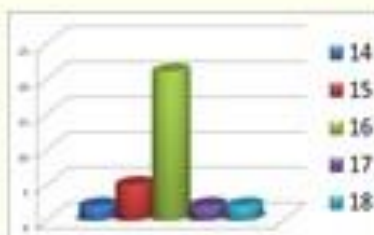
INTRODUCCION

La palabra valor hace referencia a la aptitud para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite (RAE, 2018). Cada individuo posee una serie de cualidades y actitudes que determinan su comportamiento. Siguiendo a Gervilla (2000) hemos trabajado desde un modelo educativo integral que identifica los valores corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales, políticos, estéticos y religiosos.

OBJETIVOS

- Iniciar al alumnado en la investigación en las Ciencias Sociales.
- Conocer qué valores tienen los jóvenes de secundaria de Granada.

MUESTRA Y METODOLOGÍA



Se ha empleado una metodología de corte cuantitativo, realizando un análisis descriptivo mediante la utilización del programa SPSS (versión 20). El instrumento utilizado ha sido el test de valores adaptado (Gervilla y otros, 2017). La muestra la forman 110 el alumnado de secundaria de Granada seleccionados a partir de un muestreo intencional.

RESULTADOS

Los valores individuales y ecológicos con un 39%, encabezan la jerarquía de valores de los jóvenes granadinos de entre 14 y 18 años participantes en nuestro estudio.

Los valores políticos e intelectuales, tienen un porcentaje muy similar, en torno al 24%.

Los valores con puntuaciones más bajas son los religiosos (-8%), con un porcentaje negativo.



CONCLUSIONES

-Los valores con mayores porcentajes en los jóvenes han sido, por una parte los individuales (39%), ya que la adolescencia es una etapa en la cual comienza a plantearse quiénes somos y qué camino seguiremos; y, por otra, los valores ecológicos (39%) debido a la conciencia de cuidado al medio que se promueve actualmente.

-En cambio, los valores religiosos han obtenido una puntuación negativa de un -8% (lo que llamamos "antivalor").

BIBLIOGRAFÍA

- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, (215), 39-58.
Gervilla, E. y otros. (2017). *Test de Valores Adaptado*. En prensa.
Real Academia Española (RAE). (2018). Recuperado de <http://www.rae.es/>.

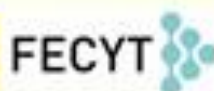


Figura 2. Póster final curso académico 2017/2018



¿ÁNGELES O DEMONIOS?

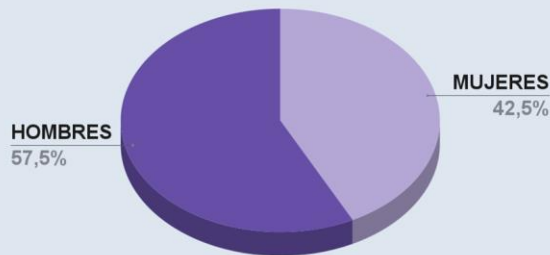
Valores en los Adolescentes: Iniciación a la Investigación en Ciencias Sociales

Matías Díaz, Puerto Fernández, Antonio Fernández, Ana Garrido, Ana Cristina González, Gonzalo Jiménez, Paola Mesa, Carmen Montoro, Rebeca Reguero, Víctor Reguero, Lucía Rodríguez

Introducción

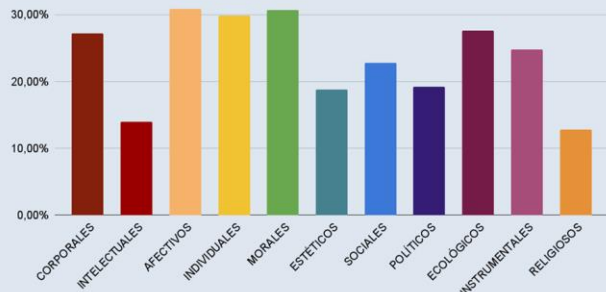
"El hombre, al existir, se encuentra con la tarea principal de hacerse" (Zubiri, 1944, p. 436). Las personas tienen como principal objetivo educarse. Esto no puede hacerse de otra forma más que en valores. Desde la inteligencia emocional se pretende la incorporación de estos a la existencia.

La escala de valores se puede clasificar atendiendo al *cuerpo*, la *razón*, el *afecto*, la *singularidad*, la *apertura*, el *espacio* y el *tiempo*.



Resultados

Destacamos que los valores **afectivos (30,8%)** y los **morales (30,7%)** encabezan la jerarquía, muy de cerca los siguen los **individuales (29,9%)**, seguidos por los **ecológicos (27,6%)**, **corporales (27,2%)**, **instrumentales (24,8%)**, **sociales (22,8%)** y **políticos (19,2%)**. Los valores con puntuaciones más bajas son los **estéticos (18,8%)**, los **intelectuales (14%)** y los **religiosos (12,8%)**.



Conclusión

Se puede apreciar que los valores **afectivos** y **morales** son los **más estimados** por lo jóvenes puesto que son los que **afectan** de forma más directa a nuestra **madurez**. No obstante, también son considerados de **importancia**: los valores **individuales**, **ecológicos**, **corporales**, **instrumentales**, **sociales** y **políticos**, que tienen que ver con las relaciones interpersonales y la introspección. Los valores situados en las posiciones **más bajas** de la jerarquía son los **estéticos**, **intelectuales** y **religiosos**.

Bibliografía

Zubiri, X. (1944). *Naturaleza, Historia, Dios*. Editora Nacional.
Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-38.
González-Gijón, G., Gervilla, E., Martínez-Heredia, N; y Soriano, A. (2021). Análisis y Validación de un Test para medir valores (TVA_Adaptado). *Revista Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 119-136.



UNIVERSIDAD DE GRANADA



Figura 3. Póster final curso académico 2020/2021

CONCLUSIONES

Actualmente, se suele hablar de una crisis de valores, debido a la existencia de múltiples estilos de vida, hábitos sociales, nuevas prácticas y discursos acerca de los procesos educativos. En este sentido, la globalización, la sociedad del conocimiento, la diversidad, las innovaciones tecnológicas, la creciente desigualdad... ha avivado el debate de la educación en valores (Brady, 2011). Es por ello, que la presente investigación favorece el conocimiento de los valores que son priorizados por el alumnado en educación secundaria. La consideración de la jerarquía de valores existente permite conocerlos en la construcción de la sociedad. La formación en valores hace referencia al proceso que interviene en el desarrollo de la moralidad de la persona en todas sus dimensiones, es por ello que, todas las universidades tengan una estrategia intencionada que propicie la formación en valores, desarrollando un proceso continuo de formación que requiere la precisión constante de objetivos que se pretenden alcanzar (Vida y Araña, 2014).

Los resultados que hemos presentado nos muestran un perfil de este joven alumnado. Sin profundizar en las valoraciones de las palabras que forman las categorías de valores, los resultados nos muestran aquello que los jóvenes valoran en mayor medida.

Los valores afectivos, morales e individuales poseen una puntuación elevada enfatizando la dimensión individual del valor de la personalidad, las relaciones sociales y afectivas, y la humanización en el profesorado. Esta jerarquía coincide con otros estudios realizados en esta línea (Elzo y Megías, 2014; González-Gijón y Soriano, 2017; García, Barbello y Muñoz, 2017; González-Anleo y López-Ruiz, 2017). Incluye los rasgos de la personalidad, mediante los cuales se expresan los valores que los objetos y las personas tienen para el ser humano. Refleja la formación de las potencialidades funcionales del ser humano, sus facultades físicas, intelectuales y espirituales y tiene como objetivo la formación integral de la personalidad. González-Anleo y López-Ruiz (2017) exponen que actualmente existe una mayor conciencia social promovida por un entorno de valores sociales personales resaltando la dimensión social del ser humano. Del mismo modo, los valores ecológicos, instrumentales y sociales, también con valores superiores a la media, revelan la importancia que otorgan los alumnos a la ecología, al cuerpo y la salud y a las relaciones y problemas sociales. Al igual que en el Informe del Ministerio de Asuntos Exteriores (2017) los valores estéticos e intelectuales, son inferiores a la media, resaltando el poco interés por el arte o la belleza.

Y, lo más preocupante, poco interesados en la formación intelectual, tal como se imparte hoy, siendo ésta su actual y diaria actividad. Finalmente, los valores políticos y religiosos, poseen las puntuaciones más bajas, sobre todo el valor religioso, muestran la despreocupación de los jóvenes por la política o la religión. Otros estudios, publicados en la Fundación Santa María (2017), el Ministerio de Asuntos Sociales (2017), Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2019), etc., se orientan en este mismo sentido y coinciden en afirmar el descenso acelerado del valor religioso en la población general y de los jóvenes en particular.

Este proyecto también permite la adquisición de competencias de investigación que se materializan en la realización del póster presentado en el apartado anterior y que se muestran como resultado de la investigación realizada por los/as jóvenes. Además del diseño y preparación de un poster, el alumnado participante prepara la presentación de una comunicación científica para un congreso, en el cual se exponen los resultados obtenidos en el proceso de investigación y que supone para ellos acceder por primera vez a la creación científica y su difusión. Con todo este proceso se pretende fomentar futuras vocaciones científicas de una forma práctica y en un contexto real.

Los resultados muestran la adquisición y desarrollo de competencias para la investigación, así como un aumento del nivel formativo, la motivación y el interés en el alumnado participante.

Este proyecto ha supuesto un espacio de formación mejorando la motivación y participación de los alumnos/as de educación secundaria y el profesorado universitario. El acercamiento a la cultura científica en la facultad de Ciencias de la Educación proporciona una serie de principios, formas de trabajar y evidencias que permiten encontrar alternativas, nuevos retos y problemas. Es importante resaltar el desarrollo de la convivencia y el trabajo en equipo entre grupos, ya que el objetivo final es la realización de un póster de manera colaborativa y conjunta.

AGRADECIMIENTOS

Este capítulo recoge resultados del proyecto titulado “¿Ángeles o Demonios? Valores en los Adolescentes: Iniciación a la Investigación en Ciencias Sociales” organizado dentro de la actuación de divulgación científica PIIISA (Curso 2016/2017; 2017/2018 y 2021/2022) que se enmarca dentro del proyecto: Plan de divulgación de la Ciencia y la Innovación de la Universidad de Granada. Referencia: FCT-20-15519.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2019). Re-imagining the university: An ecological perspective. *HERDSA Connect*, 41(3), 2.
- Benítez, A. (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 116-129.
- Boroel, B. I., & Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 463-482.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2).
- CADEP. (2012). Orientaciones para la introducción de la sostenibilidad en el currículum. Anexo a, Directrices para la Introducción de la Sostenibilidad en el Currículum CRUE, 2005, Declaración institucional. Grupo de trabajo Sostenibilización Curricular, Valencia: CADEP-CRUE
- Danylova, T., & Salata, G. (2018). The ecological imperative and human nature: A new perspective on ecological education. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*, (12), 17-24.
- Elzo, J., y Megías, E. (2014). *Jóvenes y valores I. Un ensayo de tipología*. Madrid: FAD. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y Fundación ONCE.
- Fontalvo-Buelvas, J. C., & De la Cruz Elizondo, Y. (2019). *Una experiencia de educación ambiental y sustentabilidad en la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <http://www.anea.org.mx/2doCongresoEAS/Docs/172P-INST-FontalvoBuelvas.pdf>
- García, V. A., Barbello, F., y Muñoz, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas, *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146.
- Gervilla Castillo, E. (1998). Educación y valores. En *Filosofía de la Educación hoy. Temas* (pp. 399-426). Madrid: Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 58, 2000, pp. 39-57.
- González, J. (2011). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid, Fundación Santa María-Ediciones S. M.
- González-Anleo, J., y López-Ruiz, P. (2017). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017*. Fundación SM, Madrid.
- Gonzalez-Gijón, G., y Soriano, A. (2017). A study of the individual values of Puerto Rican youth. *Revista de Paz y Conflictos*. 10(1), 231-257.
- González-Gijón, Gervilla, Martínez y Soriano, (2021). Análisis y validación de un Test para medir Valores (TVA_Adaptado). *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, n.º 38, en prensa.
- Gurova, V. (2016). An Ecological Culture for Teachers. In *Ecological Education in Everyday Life* (pp. 94-106). University of Toronto Press.
- Informe Ministerio de Asuntos Exteriores. (2017). <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/ServiciosSociales/EjeProgress.html>
- Informe sobre valores Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. (2019). http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/index.php?Id_tipo=all
- Lee, S. S., Hung, D., & Teh, L. W. (2016). An ecological view of conceptualising change in the Singapore education system. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(1), 55-70.
- Major, L., Namestovski, Ž., Horák, R., Bagány, Á., & Krekić, V. P. (2017). Teach it to sustain it! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production*, 154, 255-268.
- Olmos-Gómez, M. C., Luque Suárez, M., Ferrara C., y Olmedo-Moreno, E. M. (2020). *Sustainability* 12(6), <https://doi.org/10.3390/su12062366>
- Ortiz Cermeño, E. (2017). La adquisición de valores para la formación de los maestros en Educación Primaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3).

- Pérez, M. I. F. (2016, October). Enseñanza de valores por maestros de nivel intermedio. In *Association for Moral Education Conference Proceedings* (Vol. 41, No. 1).
- Rodríguez, F. M. M., Trianes, M. V., & Casado, A. M. (2013). Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios. *European journal of education and psychology*, 6(2), 95-104.
- Shephard, K., y Egan, T. (2018). Higher Education for Professional and Civic Values: A Critical Review and Analysis. *Sustainability*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/su10124442>
- Torres, R. L. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(4), 83-94.
- Vida, M., & Araña, A. B. (2014). Formación en valores. *Educación Médica Superior*, 28(1), 175-186.
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., & Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental psychology*, 52(1), 130.
- Wu Y. C. J., Shen J. P. (2016) Higher education for sustainable development: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 17(5), 633-651.
- Zhang, X., & Shi, W. (2019). On the Integration and Innovation of the Ideas of Environmental Protection and Ecological Civilization in Ideological and Political Education in Colleges and Universities. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 2(4).

PERSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y ENFOQUE DE DERECHOS EN ADOLESCENTES VINCULADOS AL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL EN COLOMBIA

Ph. D. Jairo Alberto Martínez Idárraga¹

¹ *Docente Investigador de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Libre – Seccional Pereira, Colombia*

RESUMEN

Se parte del resultado de reflexiones desarrolladas en el marco del proyecto criminalidad juvenil: privación de la libertad y principio pedagógico en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia¹. Las discusiones allí planteadas ameritan un espacio, a fin de fortalecer su contribución de repensar los abordajes de la intervención socioeducativa, desde el enfoque de derechos, en adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia (SRPA)². En este sentido, uno de los espacios actuales en donde tiene mayor posibilidad la pedagogía social y la mediación intercultural y por ende la intervención socioeducativa, es con jóvenes en situación de conflictividad penal.

Se hace completamente necesario penar un Sistema de Justicia Juvenil moderno, que tome consciencia de la necesidad de un trabajo articulado, interdisciplinar que se enriquezca de otras disciplinas y saberes, para brindarle a los adolescentes infractores, nuevos modelos de intervención que lo habiliten desde una pedagogía del encuentro, que deje de lado una intervención asistencialista y desarrolle todo el potencial para la construcción de la autonomía, el empoderamiento y la inclusión sociofamiliar y sociolaboral.

Las afirmaciones anteriores van conexas a la experiencia práctica, realizada por distintos intervinientes en el SRPA en Colombia, que han hecho una apuesta por experiencias de inclusión sociolaboral para adolescentes que ya han cumplido el tiempo de sanción de privación de libertad, desde acciones reales que potencia y rescata la dignidad de los adolescentes, favoreciendo dialogo entre las partes, atendiendo sus necesidades, motivando el restablecimiento de las relaciones afectadas y potenciando nuevas formas de inclusión sociolaboral.

PALABRAS CLAVES

Justicia; Adolescentes; Intervención; Enfoque de derechos; Inclusión sociolaboral; Conflictividad penal

INTRODUCCIÓN AL TEMA

Los sistemas de justicia juvenil para adolescentes hacen referencia a la manera como cada Estado hace frente a la realidad de menores infractores en conflicto con la ley, es

¹ Proyecto de Investigación Doctoral, desarrollado por el autor en el año 2021, dentro del Doctorado en Derecho de la Universidad Libre de Colombia.

² La inclusión de la Convención de los Derechos del Niño (1989) a la Ley 1098 de 2006 en Colombia, constituye un antecedente relevante del mencionado cambio de paradigma del modelo tutelar al de protección integral, que presenta este nuevo Código de Infancia y Adolescencia (CIA).

decir aquellas personas que han cometido un delito. Al hacer referencia a menores, se indica que se trata de personas que están en proceso de madurez psicológica y conductual, es decir en un proceso de desarrollo y formación, en donde es claro que el reproche penal debe ser diferente al de un adulto y la respuesta estatal debe tener un contenido eminentemente “socioeducativo”, lo que da óbice para su especialidad.

Así lo reconoce innumerables tratadistas Bermúdez y Fernández (2019) indica como “el paso de los adolescentes por el proceso penal, puede ser una experiencia de socialización legal de los menores y precisamente para que la acción pedagógica de la justicia surta efecto”. Cillero (2000) manifiesta: “la respuesta social ante las infracciones de adolescentes a la ley debe ser profundamente educativa en sí misma y no articularse por la vía de la represión o punición, para culminar con una medida socioeducativa”. Martínez (2021), afirma: “hablar de principio pedagógico, implica necesariamente que se debe seguir con el propósito de lograr que el adolescente se reintegre a la sociedad y se rompa con la carrera delictual”.

Es aquí donde la pedagogía social y específicamente su componente especializado entra a operar con todas las posibilidades de intervención. Si bien es cierto que desde la pedagogía social especializada se busca una acertada intervención socioeducativa frente al adolescente infractor, esta debe dotar al joven de nuevos sentidos, para resignificar su vida y asumir sus responsabilidades desde otras motivaciones, de ofrecerle todos los recursos, para trascender esta situación problemática, y apoyar su proceso de inclusión social, familiar y laboral.

De acuerdo a los contextos en donde surge la experiencia, se tiene que la primera aproximación hace referencia a como los sistemas de justicia juvenil, no son sistemas penales, son ante todo sistemas de protección de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Y es cada Estado, de acuerdo a su modelo político y de justicia, que da una respuesta diferenciada al fenómeno de la criminalidad juvenil. En varios países de Iberoamérica se da una respuesta desde el derecho penal, es decir los adolescentes se vinculan a un sistema especial de justicia, pero atenuado por su condición de menores de edad, en donde el fin del proceso judicial no es la sanción, sino todo el contexto que significa un sistema pedagógico, específico y diferenciado, en consonancia con la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia).

Según el Observatorio de Infancia y Adolescencia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012),

Los adolescentes en conflicto con la ley son quienes en su trasegar reflejan la desigualdad, la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión del sistema educativo y del mercado laboral formal. La gran mayoría presenta una historia de vida marcada por la violencia intrafamiliar, el abuso, la explotación y el uso abusivo de sustancias psicoactivas. En este sentido, el medio familiar se transforma de entorno protector a entorno de riesgo. (p. 3)

Otro de los contextos de la criminalidad juvenil, es precisamente el que hace alusión a su instrumentalización, ya que son adolescentes que por su minoría de edad son utilizados por grupos de pares negativos, organizaciones delictivas para contribuir al camino de la ilegalidad y del delito.

Ante esta realidad es precisamente donde cobra mayor relevación la pedagogía social, desde la intervención socioeducativa. Según Silva y Martínez (2021),

Las prácticas socioeducativas son el conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos, que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la transmisión y mediación con contenidos culturales de valor social. (p. 32)

Todo lo anterior nos permite reconocer como la intervención educativa en contextos de justicia juvenil parte del reconocimiento del fin pedagógico de la sanción (Martínez, 2021), del límite al poder punitivo de los Estados y como mecanismos de reducción de violencia (Couso, 2005; Tiffer, Llobet & Dunkel, 2002).

Frente a las necesidades del contexto, es claro que la intervención socioeducativa implica un abordaje interdisciplinario y especializado, para este fin se requiere de referentes teóricos en donde se considere a los adolescentes desde una perspectiva integral; este trabajo presenta las nuevas tendencias que están marcando los procesos de intervención en justicia juvenil y los retos a futuro:

- Partir del reconocimiento del adolescente como un sujeto titular de Derechos y no como un simple objeto de tutela;

- La nueva doctrina de la protección integral va relacionada con el enfoque de derechos, para que el adolescente tenga acceso a todos y cada uno de los derechos fundamentales que el Estado materializa para su asistencia y protección;
- Los enfoques diferenciales en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, implican reconocer las realidades, condiciones y necesidades de los adolescentes, de tal manera que el acompañamiento tenga en cuenta y reconozca las particularidades de cada persona en razón a su edad o etapa de ciclo vital, género, orientación sexual, identidad de género, pertenencia étnica, y discapacidad entre otras características;
- Toda intervención asertiva reconoce además el enfoque de capacidades (Mussbaum), que se centra en la dignidad de todo adolescente en conflictividad penal y busca producir capacidades para toda situación, corresponsables de su propio cambio;
- La construcción de convivencias y de nuevas maneras de convivir permite una nueva forma de resolver los conflictos a partir del diálogo, el reconocimiento del otro, la mediación y el encuentro;
- La inclusión sociolaboral debe ser el resultado del egreso del sistema, adolescentes que adquieran competencias en determinada arte, profesión u oficio y encuentren nuevas formas de supervivencia, de manera legal;
- Urge en el sistema el desarrollo de estrategias de prevención, para el manejo adecuado del tiempo libre, para el cultivo del ocio sano, la recreación y el deporte; que permitan prevenir los factores de riesgo y fortalecer los factores de protección de los adolescentes.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la finalidad pedagógica que se impone a los adolescentes vinculados al SRPA, en contextos de privación de libertad y encierro.

Objetivos específicos

- Identificar la ausencia de procesos de atención socio-pedagógicos y socioeducativos en la privación de la libertad de los adolescentes vinculados al SRPA;
- Caracterizar a los adolescentes en conflicto con la ley, con énfasis criminológico y socioeducativo;
- Aproximar mecanismos de mediación y pedagogía social al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

METODOLOGÍA

Esta experiencia parte de una investigación doctoral de tipo descriptiva-explicativa con un abordaje de metodología mixta, abordando como áreas de estudio las ciencias Sociojurídicas y socioeducativas.

Se empleó una metodología mixta, es decir, la aplicación de métodos tanto cuantitativos como cualitativos, que contribuyeron a recolectar información sobre los adolescentes privados de la libertad en el marco del SRPA en Colombia, incluyendo el perfil de ingreso, los motivos por los cuales ingresan al sistema, su caracterización criminológica y socioeducativa, sus experiencias en los CAE, y los efectos que tienen la privación de la libertad en sus familias e hijos. Así mismo, se buscó a través de esta metodología identificar las necesidades diferenciales de los adolescentes privados de la libertad, y si existen procesos de intervención desde enfoques diferenciales para la aplicación de normas, desde las políticas criminal especialmente desde la criminalización secundaria. Por su parte, el enfoque cualitativo se desarrolla a través de áreas o temas significativos de investigación y les proporciona a los estudios movilidad respecto a hacer posibles cambios en el problema y los supuestos, ya que, se pueden formular antes, durante y después de la recolección de información. Hernández, Fernández y Baptista (2014) plantean que la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos, entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

Respecto a la revisión conceptual las investigaciones pueden enriquecerse teóricamente durante todo el proceso, pero tal vez lo más relevante de este enfoque es que permite al investigador estar más cerca del objeto investigado, lo que implica mayor sensibilidad

con el ambiente o entorno del problema. En este sentido, las investigaciones cualitativas se fundamentan en una lógica y proceso inductivo, los métodos de recolección de información permiten conocer diversos puntos de vista desde una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En este proceso el abordaje cuantitativo se desarrolló a partir del diseño y aplicación de una encuesta que tuvo como población y muestra, la siguiente representación:

- *Encuestas:* (73) dirigidas a diversas personas que tuvieran algún conocimiento sobre los sistemas de justicia juvenil, la cual se aplicó de manera virtual.

En lo que hace referencia a la metodología cualitativa se diseñaron y aplicaron los instrumentos para el desarrollo de dos técnicas de aproximación cualitativa:

- *Entrevistas:* (41) a expertos en el tema, representados en diversos actores del sistema: jueces de infancia y adolescencia, fiscales, defensores públicos, defensores de familia, peritos, y personas conocedoras del tema;
- *Grupo Focal:* (2) grupos, constituidos por 15 jóvenes cada uno, de adolescentes que en el momento estaban en contextos de privación de libertad, en los Centros de Atención Especializada (CAE), el cual se realizó de manera presencial.

El análisis de los datos se realizó a través de la metodología de análisis de contenido, desde la triangulación de los datos y la integración de la información, dando como resultado la aproximación descriptiva y explicativa al objeto de estudio.

EXPERIENCIA CONCRETA DE INTERVENCIÓN

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia, comporta una infinidad de actores e intervinientes, dentro de los cuales se encuentra la Fundación Hogares Claret (FHC), que se encarga de liderar el proceso de cumplimiento de la sanción, una vez el aparto judicial en cabeza del juez de conocimiento a proferido la sentencias.

El problema radica en que una vez el adolescente en conflictividad penal, ha cumplido la sanción, no se cuenta con elementos sólidos de apoyo post-institucional, que permitan al adolescente su inclusión sociofamiliar y sociolaboral.

La propuesta gira en torno a algunas acciones que la FHC viene desarrollando, en apoyo del aparato judicial, el ICBF, la empresa privada y la academia, que se traducen en experiencias reales, que se están poniendo en práctica:

1. Estrategia “Mi primer empleo”

A través de la formación de los adolescentes y jóvenes en distintas áreas, se logra que estos realicen un proceso de inclusión social con la participación y posibilidad de vincularse laboralmente, mitigando reincidencia en la comisión de conductas delictivas. Con lo anterior, se ha logrado formación en: mecánica automotriz, panadería, barbería, y diplomado del rol del formador. Con vinculación en empresas como D1, La Lucerna, Suzuki, FHC, establecimientos de comercio (Comidas Rápidas) del municipio de Dosquebradas y Pereira, entre otros.

2. Estrategia “Barberos de corazón verde”

Estrategia articulada con la Policía de Infancia y Adolescencia, a la cual se vinculan adolescentes del SRPA para realizar procesos de formación en barbería, ejecutar sus prácticas con población de comunidades vulnerables, buscando deslegitimar los imaginarios con las figuras de autoridad (Policía) y criminalidad juvenil y poder reestablecer lazos y acciones de convivencia, fracturados con la comunidad con la comisión de conductas delictivas por parte de estos.

3. Estrategias en “Prevención de conductas delictivas”

Se busca generar espacios en medios de comunicación regional y local, a fin de romper estigmas generados entorno al SRPA, por medio de espacios radiales que promuevan en los adolescentes y jóvenes de la comunidad momentos de reflexión frente a la construcción de proyecto de vida, desde la legalidad y promoción de factores protectores. El compartir su propia experiencia en estos ambientes de comunicación social ayuda a otros adolescentes a disminuir los factores de riesgo y a reconocer los mecanismos de instrumentalización por la criminalidad organizada. También se busca analizar distintas problemáticas relacionadas con la criminalidad juvenil, desde diferentes perspectivas, con el fin de generar prevención del delito.

4. Estrategia “Círculos restaurativos”

Ante situaciones contrarias de convivencia, al interior de los Centros de Atención Especializada (CAE) donde adolescentes están en contextos de privación de libertad y encierro, se promueven círculos restaurativos informales en donde se vincula la familia, la defensoría de familia del ICBF y los implicados a fin de generar mayores niveles de conciencia frente al respeto a la vida y a la dignidad del otro. Se dan pautas de convivencia, de superación del conflicto y de liderazgo efectivo

5. Estrategia “Un trato por el buen trato”

Se promueven campañas sobre el respeto por el otro, la comunicación asertiva, el buen trato como cotidianidad en el diario vivir, a fin de modificar conductas o comportamientos contrarios a la convivencia; ejercicios informales por medio del cual se reconoce el otro como sujeto de derechos y me reconozco yo como sujeto garante de los derechos del otro.

6. Estrategia “Salidas para vinculación familiar”

A través de distintas acciones como la Escuela de Padres, se busca el fortalecimiento de las relaciones y dinámicas familiares para lograr más adelante un egreso efectivo. Se empieza por un compartir de un día y se va avanzando hasta un fin de semana, para posibilitar que la familia juegue un papel activo en la nueva adaptación de adolescente vinculado al sistema de justicia juvenil, con su entorno.

7. Estrategia “Tejiendo vínculos y realidades familiares”

Se trabaja con un grupo focal de jóvenes que ingresan al SRPA, por la conducta de Violencia Intrafamiliar Agravada. Busca ante todo resignificar en los jóvenes, adolescentes y sus familias la capacidad de expresar sus sentimientos de manera asertiva, desde la utilización de la resolución de conflictos de forma pacífica y el uso de estrategias para la restauración y reparación de vínculos y relaciones familiares.

8. Estrategia “Reparando lazos con mi comunidad”

Como complemento a la estrategia anterior, aquí ya no se trabaja con la familia, sino con la comunidad. Se realizan grupos focales, círculos de mediación y restauración con los Adolescentes y jóvenes que se vinculan al SRPA por la conducta de violencia intrafamiliar, generando espacios restaurativos hacia diferentes comunidades desde la reparación de lazos con personas adultas y primera infancia.

9. Estrategia “Proyecto Enrutados”

Busca promover espacios en los adolescentes y jóvenes desde sus capacidades e intereses individuales, logrando restaurar vínculos afectivos, sociales y comunitarios afectados a partir de su conducta delictiva. Se realizan acciones específicas en pro de la inclusión social, espacios con población vulnerable, promoción/prevenición y cuidado/autocuidado.

10. Estrategia “Vamos a la casa egreso”

Posterior al egreso de los jóvenes sancionado por el sistema de justicia, desde una de las modalidades del SRPA (privación de libertad), se promueve en los jóvenes la inclusión social y vida independiente, a través del fortalecimiento de sus proyectos de vida, previniendo conductas delictivas y logrando desdibujar el estigma que tiene la comunidad con los jóvenes del sistema. Esta casa egreso se convierte en un lugar de acogida para adolescentes que no pueden llegar de manera directa a su contexto familiar, por múltiples factores y hace tránsito hacia la reincorporación del adolescente a su entorno.

Las anteriores acciones concretas, que parte de lo cotidiano en justicia juvenil, se constituyen en experiencias significativas de intervención socioeducativa y mediación intercultural, que han sido efectivas en un grupo de jóvenes con características particulares como son la conflictividad penal, su permanencia en internamiento de privación y encierro, y habilitan para hacer del cumplimiento de la sanción y del egreso, un proceso de crecimiento en autonomía y empoderamiento intersectorial, que ha sido liderado por la Fundación Hogares Claret y distintos actores y son clara evidencia del avance significativo del sistema de justicia juvenil colombiano.

RESULTADOS

Se parte del reconocimiento de la intervención socioeducativa en justicia juvenil, y en palabras de Silva y Martínez (2021), se fundamentan “en el interés superior del menor, como garantía de protección de derechos y principios axiológicos para dirimir conflictos de derechos en favor de ellos adolescentes como sujetos de derechos en procesos de desarrollo” (Simón, 2014; Cillero, 2004; O’Donnell, 1990) (p. 32).

Un importante hallazgo que deja la investigación frente a la caracterización criminológica, hace referencia a las distintas concepciones sobre perfiles criminológicos de adolescentes por parte de los expertos entrevistados; es así como, los datos obtenidos a través de las entrevistas, no se focalizan tanto en quienes son más peligrosos, si los varones o las mujeres, sino lo que trasciende hacia la interpretación del concepto de perfil criminal. En este sentido, los expertos recomiendan trascender la visión tradicional de la criminología, hacia una visión más contemporánea situada en el perfil de riesgo de los adolescentes; resulta de interés fundamental. Así se expresa uno de los expertos entrevistados (Ent.02.Exp.Nac.):

Categorías como perfiles criminológicos y peligrosidad social, (visión crítica del delito) son construcciones de político criminal de exclusión. Ya no se habla de peligrosidad se habla ya es de categoría de riesgo, perfil o “profil” es una categoría que viene de la antropología criminal lombrosiana, que se reformula en la criminología del FBI. Es perfil de Robert Lesler, tipos de delincuentes extremos como lo son los asesinos seriales. Peligrosidad social, es un concepto absolutamente vacío, puede ser significado de múltiples posturas, para algunos será más peligroso enfermarse y tener que ser atendido por los sistemas de salud de los estados contemporáneos.

Se retoma la tendencia que ha imperado en el SRPA de una política criminal de exclusión y de un derecho penal de adultos, ya que los nuevos planteamientos de categorías como peligrosidad social, como discurso argumentativo de muchos que pretenden hacer del sistema un régimen de castigo y sanción, más que de formación y resocialización, se concretan en iniciativas regresivas como disminuir la edad de responsabilidad penal, que para el caso colombiano está dada a partir de los 14 años.

Reafirma lo planteado un nuevo aporte de los entrevistados, que pone la discusión en un tono superior, introduciendo aspectos como las teorías de aprendizaje social (Ent.09.Exp.Nac.):

Considero que dichos perfiles criminológicos deben ser utilizados exclusivamente para la construcción de una política criminal fortalecida desde la sociología jurídica o criminología e investigaciones de contexto, pero no como instrumentos para imputar responsabilidades penales de manera individual a un adolescente infractor, pues en el marco de un proceso penal coherente con un estado social de derecho, se debe prevalecer y respetar el denominado “derecho penal de acto” y no “derecho penal de autor.

Sin embargo, varios autores (Uceda, 2006; Pérez, 2014; Guillén, 2017) plantean que sí existen perfiles criminológicos vinculados a los adolescentes infractores y que, además, estos perfiles presentan características asociadas con alta peligrosidad. No obstante, otras posturas, no hablan de perfiles de alta peligrosidad, sino más bien de una criminología del desarrollo, que hace referencia a la importancia que tiene el factor edad en el comportamiento delictual, el componente étnico, intercultural y geográfico; asimismo presenta las teorías de control social, dependiendo de la edad y el desarrollo de comportamientos antisociales limitados a la adolescencia y persistentes a lo largo de la vida.

Es desde este horizonte que se establece la importancia de reflexionar en torno al papel de la intervención de los diferentes actores sociales desde el aparato del estado y los demás operadores que del SRPA que establecen una oportunidad para comprender y avanzar de manera más integral y en perspectiva de movilización y empoderamiento las realidades de estas poblaciones, de manera tal que se puedan ver los resultados en relación al rol de la mediación y la interculturalidad como competencias y saberes incorporados al quehacer de la intervención interdisciplinar desde los diferentes procesos de orientación y acción con los jóvenes infractores como los mencionados en la reflexión y los cuales convocan los propósitos de esta comunicación.

REFERENCIAS

- Bermúdez, M., & Fernández, E. (2019). La pedagogía de la Justicia de Menores: sobre una pedagogía adaptada a menores. *Revista Española de Pedagogía*, 229-244.
- Cillero, M. (2000). Adolescentes y Sistema Penal: proposiciones desde la Convención sobre los Derechos del Niño, en Justicia y Derechos del niño. *Justicia y Derechos del Niño*, 105-112.
- Cillero, M. (2004). La responsabilidad penal del adolescente y el interés superior del niño: ¿complemento o contradicción? En E. García (Comp.), *Infancia y democracia en la Argentina* (pp. 35-41). Editorial Del Puerto.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de Noviembre de 2006). Código de Infancia y Adolescencia. *Ley 1098 de 2006*. Bogotá D.C.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGRAW- HILL/ Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). Observatorio de Infancia y Adolescencia. *Adolescentes en conflicto con la Ley*. Bogotá D.C.: ICBF. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-29.pdf>
- Martínez, J. (2021). Criminalidad Juvenil: Privación de la Libertad y Principio Pedagógico en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia. *Tesis Doctoral*. Bogotá D.C.: Universidad Libre.
- O'Donnell, D. (1990). La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y contenido. *Revista Infancia*, (230), 11-25.
- Silva, D., & Martínez, J. (2021). Intervención Educativa en contextos sociales. Educación Social Especializada y Comunitaria. En F. Del Pozo, *Intervención Educativa en contextos sociales. Educación Social Especializada y Comunitaria* (p. 286). Barranquilla: Universidad del Norte Editorial.
- Simon, F. (2014). *Interés superior del niño: Técnica de reducción de la discrecionalidad abusiva*. Ediciones Juris Dictio.

ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL BARRIO DE LA MINA DE SANT ADRIÀ DEL BESÒS. UNA EXPERIENCIA INTER-CULTURAL DE LOS EDUCADORES DE CALLE

Núria Fabra Fres¹, Miquel Gómez Serra²,
Irene Berenguer Segura³, Asun Llena Berñe⁴

^{1, 2, 3, 4} Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona

RESUMEN

La Fundación Institut de Reinserció Social de Barcelona (IReS) gestiona desde el año 2001 el *Servicio de Intervención en Medio Abierto* del barrio de la Mina de Sant Adrià del Besòs, localidad situada en el área metropolitana de Barcelona. Su objetivo es reconectar a los y las jóvenes que no trabajan ni estudian a la red comunitaria de servicios, impulsando sus trayectorias formativas y laborales y mejorando su calidad de vida a través del acompañamiento socioeducativo desde el medio abierto.

El equipo de educadores de calle realiza un trabajo de detección, vinculación y acompañamiento socioeducativos que facilita la construcción de proyectos vitales realistas y orientados a la autonomía personal y la participación comunitaria.

En este contexto el equipo de educadores de calle realiza un trabajo individual, grupal y comunitario. Detectan jóvenes sin formación ni trabajo y establecen vinculación educativa, motivándoles para iniciar un plan de trabajo individual y un proyecto de vida que mejore su autonomía y sus relaciones sociopersonales y familiares.

Presentamos sus reflexiones entorno el trabajo de calle como estrategia socioeducativa, analizando diversos aspectos como el valor del vínculo socioeducativo, los procesos que permiten ser referentes educativos en el barrio, las estrategias para ganar la confianza de los jóvenes, la necesidad de disponer de espacios donde realizar acciones grupales en un entorno de confidencialidad y seguridad. De este análisis se derivan algunas recomendaciones metodológicas asociadas a estrategias de trabajo individual, grupal y comunitario y a la participación en redes socioculturales, estrategias que combinadas permiten mejorar las relaciones socioafectivas, fomentar la prevención, impulsar la formación y acompañar en la búsqueda de empleo, teniendo en cuenta las dificultades propias de la falta de capacitación y las características culturales y sociales de un entorno precarizado y empobrecido como es el barrio de la Mina.

PALABRAS-CLAVE

Personas gitanas; Educación de calle; Interculturalidad; Acompañamiento socioeducativo

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia de acompañamiento socioeducativo a jóvenes se desarrolla en el barrio de la Mina de Sant Adrià del Besòs. Dicho barrio alberga 10.281 habitantes¹ en un pequeño perímetro geográfico, con una densidad de 14.132 habitantes/Km². Los

¹ Censo oficial del Ayuntamiento de Sant Adrià de 2021.

indicadores socioeconómicos muestran la vulnerabilidad social de sus habitantes, 43% de fracaso escolar, 25% de abandono escolar en la educación primaria, alta tasa de paro, baja renta per cápita, prácticas habituales de economía sumergida, etc. Muchos de los residentes fueron personas realojadas procedentes de zonas de barraquismo horizontal y viviendo actualmente en situación de barraquismo vertical consecuencia de la segregación urbana neoliberal. Así mismo, cabe destacar que es un barrio con una notable presencia de población de etnia gitana (alrededor del 30%), así como de población extranjera (se calcula que cerca del 16%)².

Distintos estudios e intervenciones sobre la convivencia intercultural en barrios periféricos que estudian la fragmentación entre población autóctona, extranjera y gitana, detectan la necesidad de superar la coexistencia – a veces hostilidad – y de promover la convivencia. A pesar de los esfuerzos e ingentes inversiones de las diversas administraciones públicas, el barrio sigue siendo un entorno empobrecido con conflictos familiares y vecinales que no pueden entenderse sin las relaciones de competencia por los escasos recursos sociales y económicos en contextos de desigualdad y vulnerabilidad.

En cuanto a las personas jóvenes, observamos diferentes perfiles, destacándose: a) jóvenes que estudian o trabajan en el propio barrio o fuera de él, b) personas jóvenes que participan de forma estable o irregular en los múltiples servicios de formación, inserción laboral o equipamientos socioeducativos del barrio, c) jóvenes que no estudian ni trabajan y con alta presencia en la calle, reticentes al contacto con los servicios formativos y laborales del barrio, d) jóvenes, mayoritariamente de género femenino, que dedican gran parte de su tiempo ayudando a sus familiares o realizando tareas del hogar. Ante estas circunstancias, el área de servicios sociales del ayuntamiento de Sant Adrià decidió impulsar un nuevo proyecto socioeducativo dirigido a los y las jóvenes mayores de 16 años, que no estudian ni trabajan ni participan de la oferta formativa y de inserción laboral existente. Evaluando experiencias anteriores se propone un servicio socioeducativo de medio abierto que realice un trabajo de prospección domiciliar, atención en medio abierto e intermediación entre los jóvenes y la red de servicios existentes.

² <https://www.barrimina.cat/index.php/barri-de-la-mina-mainmenu-8>. Información consultada el 17 de enero de 2023.

En 2013, y mediante licitación pública, la Fundación IReS, con amplia experiencia en educación de calle³ y conocedora del barrio al haber desarrollado un proyecto de educación de calle del 2001 al 2008, inicia un proyecto de acompañamiento socioeducativo en el que se combinan diferentes estrategias de aproximación a la juventud de entre 16 y 21 años: el trabajo de calle, las visitas a domicilio (visitas a todos los y las jóvenes que según el censo del ayuntamiento no trabajan ni estudian) y la organización de algunas actividades grupales en el barrio como espacio de acercamiento y vinculación educativa (fútbol, talleres de estética, salidas, participación en actividades comunitarias, etc.). El equipo educativo está formado por una pareja educativa, siendo muy importante la presencia de una figura femenina y una masculina como estrategia de acercamiento a los chicos y las chicas, especialmente en el caso de las personas pertenecientes al pueblo gitano. Este equipo dispone de apoyo institucional y de un espacio mensual de dos horas de supervisión educativa a cargo de una profesora de la universidad para garantizar la sistematización y evaluación de las prácticas realizadas.

EL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO

Nuestra mirada se inscribe en el paradigma de la complejidad, que nos permite interpretar el desarrollo bio-psico-social de las personas a partir de sus múltiples interacciones personales y comunitarias, donde la acción socioeducativa es una acción intencional facilitadora de contextos que facilitan el empoderamiento personal, en el que toda acción intencional tiene sus efectos y los cambios se producen por las múltiples interacciones y evolución personal. Diversos estudios indican la dificultad de evaluar la eficiencia de proyectos de medio abierto en relación con esta complejidad, a pesar de ello señalan la eficacia de dicha acción socioeducativa (Úcar et al., 2018). Por su parte, Avià, Viquer y Pescador (2017) se refieren al medio abierto, la calle, como espacio público en el que las personas jóvenes se desarrollan y que permite desarrollar prácticas de acompañamiento educativo extensivo, en el que las figuras educativas, a través de la

³ La Fundación IReS fue una de las entidades pioneras en Cataluña de la educación de calle. Con sus primeras experiencias en barrios como el Carmel y Canyelles de la ciudad de Barcelona en 1974, y, posteriormente, en múltiples municipios hasta 1989 con la municipalización plena de los educadores dentro de los servicios sociales. También ha desarrollado diferentes proyectos de educación de calle en St. Adrià del Besòs y en el mismo barrio de la Mina.

acción individual, grupal y comunitaria, pueden provocar cambios en los sujetos (empoderamiento, valores, participación comunitaria, etc.), apuntándose la importancia de acompañar a las personas jóvenes en su propio contexto como medio eficaz para promover dichos cambios. Por su parte, Aycart et al. (2014) resaltan el valor comunitario del medio abierto, destacándolo como espacio de transformación social. Compartimos el concepto de acompañamiento descrito por Planella (2008) en el sentido de proceso de andar al lado del otro, estar presente, facilitar el autoconocimiento y la reflexión, recordar la responsabilidad en la toma de decisiones para uno mismo y para su entorno familiar y comunitario.

La metodología de trabajo del equipo de educadores de calle de la Mina se centra en este acompañamiento educativo, siendo el vínculo educativo horizontal y el pacto educativo las estrategias más significativas, según la metodología de trabajo de Adrià Trescents ya desarrollada en la década de los años setenta del siglo pasado (Pereira, 2014). También Bastús (2013) nos recuerda la importancia del vínculo educativo en referencia a la obra y legado de Faustino Guerau de Arellano, así como la necesidad de compromiso con el vínculo educativo, con la formación continua y la reflexión entorno la relación educativa. La acción socioeducativa requiere una actitud abierta de escucha activa, interrogar, escuchar y dar tiempo. Este trabajo de disponibilidad, escucha y acompañamiento también requiere planificación y evaluación. Es tarea educativa el generar contextos que faciliten el vínculo y los espacios de dialogo reflexivo, no se trata solo de un acompañamiento espontáneo, sino de una compleja acción socioeducativa. Estudiando las memorias del equipo educativo y analizando su praxis se distinguen cuatro momentos:

- a) Detección y acercamiento: Generación del vínculo.
- b) Motivación al cambio: Autoexploración e identificación de prioridades.
- c) Acción socioeducativa intensiva: el proyecto de mejora personal.
- d) Cierre: derivación o autonomía.

El equipo educativo lleva a cabo estas fases de forma simultánea acompañando a las personas jóvenes en sus procesos individuales y respetando el paradigma de la complejidad. No siempre son procesos lineales, sino que la experiencia demuestra que tienen avances y retrocesos en función del proceso de maduración, es decir, de cada proceso individual. Comas y Funes (2001) ya destacaban la necesidad de singularización

del trabajo educativo y señalaban la importancia de la motivación al cambio, como elemento clave para originar procesos de mejora personal. Motivación que tenía una relación directa con la confianza y el apoyo educativo en el propio entorno.

Analizando la acción socioeducativa, vemos la necesidad de tener en cuenta la perspectiva de género y aún más significativamente en la población gitana (Aubert y Larena, 2004; Colectivo IOE, 2015). No obstante, y teniendo en consideración las aportaciones de Cárdenas-Rodríguez, Caro y Gimeno (2019), debemos señalar que las dificultades de fracaso escolar de las niñas gitanas no se deben a su perfil cultural, sino a su situación socioeconómica, factores que en el barrio de la Mina se entremezclan y tienen alto impacto en la población, generando graves vulnerabilidades. También el Secretariado Gitano señala las desigualdades socioeconómicas relevantes en los procesos de escolarización y éxito académico. Dicha perspectiva implica respetar los modelos de organización familiar y social del entorno, favoreciendo y mostrando los procesos de éxito académico y laboral de las mujeres dentro de la comunidad, como referentes positivos para el desarrollo formativo de las chicas. No podemos olvidar que una de las misiones del servicio es detectar los abandonos prematuros de la escolarización en la etapa secundaria y por ello debemos vencer los tabús y prejuicios para estudiar las particularidades de cada persona. Vemos en la calle y en las casas conductas, intereses y actividades muy diferenciadas entre chicos y chicas, por lo que es necesario buscar distintas actividades para cada persona y grupo, elementos clave para generar entornos de seguridad y confianza que permitan plantear actividades mixtas.

En estas fases el rol de la educadora y el educador también se diferencian, mientras que la educadora puede acercarse con facilidad a las chicas y encontrar espacios de diálogo con intimidad, el educador debe participar en actividades grupales o tutorías compartidas, mostrando modelos de masculinidad positivos. Al contrario, el educador tiene facilidad de acceso a los chicos y la educadora debe aportar modelos de feminidad empoderados y fuertes. Este trabajo permite realizar una importante y necesaria labor de fomento de las relaciones positivas y de prevención de la violencia machista, en un momento en el que se inician la mayor parte de relaciones de pareja.

El análisis de las prácticas nos ha permitido identificar dos relevantes estrategias. La primera es la necesidad de incorporar las familias en el proceso educativo. A pesar de que la adolescencia y la juventud son etapas de autodeterminación, la familia tiene un

papel importante en el desarrollo personal. En el trabajo de Jean, Tuquerres y Salamanca (2020) se apunta la importancia de incorporar a las familias, también cuando estas se encuentran en situación de vulnerabilidad o desventaja social, siendo un apoyo relevante a lo largo del proceso de cambio de adolescentes y jóvenes. Por su parte, Márquez y Padua (2016) remarcan la necesidad de una educación antirracista, al mismo tiempo que recomiendan prácticas educativas orientadas a la participación democrática de las familias y la comunidad. La segunda estrategia es el trabajo con la comunidad, ya que un trabajo socioeducativo en medio abierto no solo debe centrarse en el acompañamiento a las personas, sino que debe actuar realizando acciones de formación antirracista con perspectiva descolonial para la deconstrucción a nivel personal, denuncia en pro de la justicia social y de sensibilización social con la finalidad de generar oportunidades reales de participación e inclusión social, tanto en los servicios de la red educativa, sociosanitaria y laboral, como en los ámbitos empresariales, culturales y deportivos.

El trabajo en red y el trabajo comunitario devienen una estrategia básica, puesto que el éxito de la acción socioeducativa está relacionado con el empoderamiento personal y las oportunidades del entorno (Soler et al., 2017). En el trabajo comunitario debemos tener en cuenta el racismo líquido descrito por Rey (2014) que denuncia las formas estructurales de racismo dirigidas a la población gitana. En este sentido, en el barrio de la Mina se detecta la presencia de este racismo, sintiéndose la población gitana segregada y poco aceptada.

De esta manera, se dificulta la libre movilidad geográfica, con impacto directo en las oportunidades educativas y laborales, restringiendo el ámbito geográfico de acceso y dificultando el mestizaje y la plena inclusión social. La acción socioeducativa con la comunidad debe incluir una línea de acción en y con la comunidad y otra con las personas jóvenes realizando un trabajo formativo y de mediación social horizontal entre ellos y con la red comunitaria, promoviendo la participación y su sentimiento de pertenencia grupal y comunitario, desligándose de prácticas de control y socio-céntricas. (García-García, 2018).

Una vez desarrolladas estas consideraciones generales, a continuación presentamos cada una de las fases de acción socioeducativa enunciadas anteriormente.

FASES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL EQUIPO DE EDUCADORES DE CALLE DEL BARRIO DE LA MINA

Tal como se ha señalado anteriormente, y de acuerdo con las memorias del equipo educativo, podemos distinguir las siguientes cuatro fases: a) Detección y acercamiento: Generación del vínculo, b) Motivación al cambio: Autoexploración e identificación de prioridades, c) Acción socioeducativa intensiva: el proyecto de mejora personal; d) Cierre: derivación o autonomía. A continuación, desarrollaremos estas cuatro fases.

Detección y acercamiento: Generación del vínculo

Nuestro objetivo son los jóvenes mayores de 16 años que no estudian ni trabajan. Cada año el departamento de educación facilita a servicios sociales la lista de jóvenes no escolarizados, una vez eliminados aquellos que tienen una situación laboral activa obtenemos una lista de posibles candidatas. La primera acción es revisar aquellas personas ya conocidas por el equipo educativo y actualizar su situación. En segundo lugar, se organiza una ronda de visitas, siendo imprescindible realizar las visitas en pareja educativa. En estas visitas domiciliarias se hace un acercamiento orientado únicamente a la presentación del proyecto, al ofrecimiento de un espacio de apoyo personal y grupal, observando la permeabilidad al posible acompañamiento. Para el equipo de educadores sigue siendo clave generar un clima distendido y acogedor, ya que se debe tener en cuenta que se está entrando en un espacio íntimo y personal del o de la joven y, por tanto, se debe tener tacto y sensibilidad, así como mostrar reconocimiento y respeto.

La estabilidad del equipo en el territorio también permite otro sistema de detección como es el boca-oreja, mi prima, mi amiga, mi pariente, ... quiere, necesita, ... siendo este un excelente punto de partida. La presencia en la calle, el pasear, permanecer en las plazas, entablar conversaciones espontáneas con grupos de chicas y chicos en la calle es otra forma efectiva de establecer un primer contacto. Estas estrategias requieren tiempo y perseverancia, puesto que la confianza debe ganarse poco a poco, dando respuesta a las demandas, poniendo límites, respondiendo con coherencia y adaptándose a las particularidades y demandas de cada persona. El equipo debe mostrar que estos chicos y chicas les importan, que están dispuestos a comprometerse

con ellos y ellas y a ser accesibles cuando sea necesario. Otro método eficaz es la organización de actividades periódicas o puntuales o participar en eventos comunitarios. La presencia en la calle con grupos de chicos y chicas permite mostrar las relaciones positivas y de respeto establecidas con iguales, generando confianza y oportunidades. En esta fase es de gran utilidad disponer de un espacio físico abierto. Trabajar en medio abierto no solo debe implicar la presencia en la calle, siendo necesario o deseable disponer de un punto de encuentro con recursos educativos, en los que después de los encuentros espontáneos en la calle se pueda compartir tiempo de actividad o de charla. También tener un espacio virtual de presencia, el equipo de la Mina ha optado por el *whatsapp* como espacio de comunicación virtual y observación de dinámicas a través del seguimiento de los estados en los perfiles personales de las personas atendidas y del propio servicio.

Motivación al cambio: Autoexploración e identificación de prioridades

Esta fase es una de las más complejas, ya que implica un cambio de posición de los y las jóvenes y un inicio de compromiso educativo, el paso del *vengo a charlar o pasar el rato* en un espacio seguro, a un *me gustaría cambiar cosas, abrirme a nuevas oportunidades*. La formación y la inserción laboral no son un factor aislado, desde la complejidad vemos como la salud, las relaciones familiares, el proyecto de pareja, las posibles adicciones o las relaciones con iguales, son elementos decisivos en la trayectoria formativa y laboral, tanto o más importantes que las capacidades cognitivas y de aprendizaje. A pesar de que el objetivo es promover la formación y la inserción laboral, a menudo es necesario realizar otras acciones que pueden tener relación con cualquier ámbito personal y familiar. Es de extrema importancia escuchar qué preocupa, realizar un trabajo de espejo mostrando a cada persona la imagen que proyecta de sí misma, como juzga a sus iguales, que considera como éxito o fracaso y facilitar la exploración de sus deseos, anhelos o expectativas.

En este momento, y especialmente en un entorno segregado como es el barrio de la Mina, es importante ampliar miradas, ofrecer distintas opciones de vida, romper estereotipos o provocar, en sentido positivo, trayectorias disruptivas. Una importante labor en esta fase es romper barreras, acompañar fuera de la zona personal de seguridad, en sentido físico (geográfico) y en sentido figurado (éxitos y fracasos en

relaciones, trabajos, actividades formativas, etc.). En esta fase el equipo de educadores del barrio de la Mina dispone de un espacio estable de encuentro en el que realizar actividades como talleres de estética, juegos de mesa, juegos electrónicos, cine fórum, resolución de trámites administrativos, gestiones de documentación, seguimientos de temas de salud, actividades deportivas, etc. Todo ello representa una oportunidad para generar confianza y realizar tutorías individuales informales de singular valor educativo. El objetivo es generar voluntad y compromiso con el cambio. Mostrar que sí se puede. Por último, una recomendación en relación con el tiempo. Para conseguir la derivación a un recurso formativo o el mantenimiento de un lugar de trabajo, a veces son necesarios años de trabajo. Un o una joven que hace años que no mantiene un horario, que no realiza ninguna actividad cultural, necesita de intenso entrenamiento para poder sostener la vinculación a un dispositivo formativo, un recurso prelaboral o para mantener un proceso de inserción. El trabajo de todos estos años nos ha mostrado la importancia de ser cautelosos, siendo mejor demorar la vinculación a un recurso formativo y reforzar las competencias transversales que no acelerar el proceso y conducir a estos jóvenes, que han acumulado en el pasado múltiples fracasos, hacia una nueva mala experiencia.

Acción socioeducativa intensiva: el proyecto de mejora personal

Nuestra experiencia demuestra que es tan difícil establecer un compromiso como mantenerlo. Una de las claves del éxito del acompañamiento educativo son los refuerzos positivos, cada pequeño logro debe ser celebrado y reconocido. El compromiso educativo requiere esfuerzo, renunciar a una vida “fácil”, ya conocida, para afrontar retos, superar inseguridades o vencer miedos. Este trabajo requiere de constancia en el acompañamiento socioeducativo, facilitar oportunidades y sostener procesos. La palabra es nuestra estrategia de éxito. Un buen plan individual parte de las habilidades y competencias, explora las motivaciones, establece metas asequibles e implica un entorno favorable. En esta fase las familias, parejas y amistades son muy relevantes, siendo necesario facilitar que el sujeto reconozca sus referentes positivos, sus apoyos. El equipo educativo no está las 24 horas del día en el barrio, por ello necesita fraguar aliados en el territorio y conseguir referentes positivos en el barrio, preferentemente vecinas y vecinos pertenecientes a grupos alterizados y racializados.

El objetivo es mejorar las condiciones de vida y favorecer un estilo de vida prosocial que consiga un bienestar emocional que vaya más allá del confort asociado al dinero fácil. La acción educativa debe tener en cuenta que siempre hay fallos, retrocesos, pérdidas de confianza. El equipo educativo debe ser el punto de anclaje que recuerda el compromiso, que muestra alternativas y que ofrece apoyo para superar las crisis. Pensamos que las crisis son oportunidades educativas, no hay transformación social sin crisis.

En esta fase, familias, comunidad y grupo de iguales deben ser refuerzos positivos y la acción educativa debe recordar la importancia de la atención individual, el trabajo grupal y la acción comunitaria, en un difícil equilibrio que requiere planificación, evaluación y revisión constante.

Nuestra experiencia muestra la importancia de la acción combinada e interdependiente entre diferentes áreas de actuación:

- a) Reforzar el interés por una vida saludable (cuidar la alimentación, los hábitos, las adicciones, etc.);
- b) Promover una vida afectiva y sexual sana, sin relaciones abusivas ni uso habitual de la violencia;
- c) Ayudar a establecer rutinas y hábitos prosociales (rutinas deportivas, tiempo libre positivo, participación comunitaria, contribución a la dinámica familiar, etc.);
- d) Reforzar el autoconocimiento, la autoestima, la confianza en uno mismo y el empoderamiento personal, siendo la educación emocional, las habilidades comunicativas, el análisis de las relaciones interpersonales, la evaluación competencial estrategias clave para el éxito;
- e) Facilitar la construcción de un entorno relacional sano (sin violencia, desligado de las adicciones, con apoyo emocional y de seguridad personal);
- f) Explorar los recursos disponibles e incrementar el uso de los recursos comunitarios existentes.

Algunas personas necesitan apoyo en todas las áreas, otras son autónomas en algunas y necesitan apoyo en otras, a veces las habilidades y competencias cambian temporalmente y las necesidades de refuerzo cambian de ámbito, pero siempre es necesaria la acción combinada, sin ello ningún proyecto formativo laboral puede tener éxito.

Cierre: derivación o autonomía

Nuestro trabajo es de largo recorrido, algunos de los chicos y chicas han sido acompañados a lo largo de múltiples años, siendo difícil establecer un punto final. Pero toda acción socioeducativa eficaz lleva a la autonomía. Así pues, todo compromiso educativo tiene un inicio y un final. A pesar de ello con algunos/as jóvenes los proyectos de mejora pueden encadenarse, pero siempre llega el momento en el que la autonomía ya es plena. Es importante mostrar a la persona sus éxitos, mostrarle que puede hacerlo por sí solo, que lo que ha realizado solo es el principio del camino hacia una vida llena de retos y mejoras.

En un entorno complejo como es el barrio de la Mina, con una realidad socioeconómica patriarcal, racista, desigual e individualista generadora de situaciones de vulnerabilidad, el cierre de la intervención debe incluir dos elementos clave: reconocer nuevos vínculos socio comunitarios y ofrecer un espacio de apoyo puntual, para reforzar el proceso de cambio cuando la persona lo necesite.

El equipo educativo de calle sigue felicitando los logros de personas ya adultas que fueron acompañadas en su juventud, siendo su testimonio alentador e inspirador para nuevos casos de éxito. También sigue señalando oportunidades de mejora, oportunidades de participación comunitaria, animando a seguir transformando el entorno comunitario para hacerlo más amable y sostenible, puesto que la red comunitaria requiere de todos sus miembros. Dejar una puerta abierta puede abrir nuevas oportunidades que, en cada caso, y según los límites de nuestro encargo, podremos explorar y valorar en cada momento.

CONCLUSIONES

La educación de calle o medio abierto es un espacio de acción socioeducativo imprescindible para generar oportunidades hacia las personas desvinculadas de la red comunitaria. Personas que, invisibilizadas por el sistema, no acuden a solicitar ayuda, personas que han perdido la confianza, la ilusión o que nunca tuvieron necesidad de cambiar. La educación de calle es una estrategia de acción en y desde la comunidad para generar oportunidades de éxito educativo.

En 2021 el equipo de educadores del barrio de la Mina contactó con 30 chicas y 49 chicos sin estudios ni trabajo, Realizó planes de mejora con 29 jóvenes, 15 de ellos con apoyo familiar. El 35% de las personas jóvenes atendidas fue derivado a recursos comunitarios. Se mantuvo un grupo de chicas con encuentros periódicos y una programación estable de refuerzo personal. Se organizaron 3 actividades puntuales grupales con chicos y se llevó a cabo un taller mixto de muestra de oficios mensual, en el que referentes positivos del barrio mostraron oportunidades y trayectorias formativo-laborales de éxito a su alcance.

El equipo ha participado de forma activa en la Mesa joven y en el proyecto educativo de barrio, como estrategias de trabajo en red para generar oportunidades y visibilizar las necesidades y perfiles de los jóvenes atendidos. El equipo ha sido un agente impulsor de la escuela de oportunidades y se ha coordinado con todos los recursos comunitarios que atienden a jóvenes, siendo altavoz del colectivo atendido, generando oportunidades y explorando sistemas que faciliten construir una comunidad abierta a las personas jóvenes en situación de vulnerabilidad. Un trabajo comprometido con los derechos a la educación, la sanidad, y la participación social de la juventud. Hemos acompañado contribuyendo a generar oportunidades de vida prosocial, hemos contribuido a eliminar el racismo líquido y romper las barreras invisibles de la exclusión social, sosteniendo proyectos de mejora que construyen un futuro mejor en el barrio de la Mina y más allá de dicho territorio.

Esperamos que nuestra experiencia sirva para seguir promoviendo espacios socioeducativos en medio abierto, servicios estables en el entorno comunitario que generen oportunidades, siempre respetando los tiempos e intereses de las personas atendidas.

Nuestro compromiso con la acción socioeducativa nos ha permitido aprender de personas que han crecido en entornos desfavorables, en situaciones de vulnerabilidad, pero que han sido capaces de desarrollar una fuerte resiliencia y cambiar su vida, haciendo de la educación su antidesfateo. Tal como escribió la profesora Violeta Núñez (1999, p. 32): “Hacer de la educación un ANTIDESFATEO: he aquí un verdadero desafío. La educación social encuentra allí su legitimidad: práctica que juega caso por caso, CONTRA la asignación cierta de un futuro ya previsto. De allí que resulte clave qué noción de sujeto articula la práctica de la educación social”.

A todas ellas les agradecemos la oportunidad de compartir su barrio, su tiempo, y formar parte de su comunidad, con respeto y compromiso ético.

BIBLIOGRAFIA

- Aubert, A. y Larena, R. (2004). Brudila Callí. La dona gitana contra l'exclusió. Superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i adolescents gitanes. *Temps d'Educació*, 28, 241-258.
- Avià, S., Viquer, P. y Pescador, R (2017). El modelo del acompañamiento extensivo de los adolescentes: Más allá de la educación en medio abierto. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 66, 109-126.
- Aycart, E., Cano, A., Jiménez, J., Ávila, A., Martín, F., Martín, A. y Zabaleta, A. (2014). Reflexión conjunta de Educadoras-es Sociales sobre la experiencia profesional en programas de educación en medio abierto en Guipuzkoa. Vigencia y modernidad de la calle como espacio de intervención socioeducativa. *Revista de Educación social*, 18.
- Bastús, J. M. (2013). El Faustino Guerau de Arellano i Tur que yo conecí. *Revista de Educación Social*. 17.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Caro, T. y Gimeno, M. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Comas, M. y Funes, J. (2001). *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Colectivo IOE (2015). *Las mujeres gitanas en la Educación Secundaria. Causas de abandono y éxito escolar*. Madrid: Colectivo IOE.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Secretaria General técnica del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- García-García, S. (2018). Trabajo social, colonialidad y fronteras. La intervención en la declinación de la cuestión social en cuestión cultural. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(14), 3-25 DOI: 10.30827/tsg-gsw.v8i14.6332.
- Jean, R., Tuquerres, P. y Salamanca, L. (2020). Acercar la periferia al centro desde el Trabajo de calle con jóvenes en situación de riesgo y/o de exclusión. *Revista de Educación social*. 30, 256-273.
- Márquez, M. J. y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(1), 91-101.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pereira, J. (2014). Adrià Trescents Ribó: una referencia imprescindible en el camino de la educación social. *Revista de Educación Social*, 19.
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-14. DOI: 10.35362/rie4651955.
- Rey, F. (2014). Racismo Líquido. *Claves para la razón práctica*, 237, 88-95.
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., y Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. DOI: 10.7179/PSRI_2017.30.02.
- Úcar, X., Llena, A., Pescador, R. y Jiménez, J. (2018). Evaluación participativa de los "Procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo de jóvenes en medio abierto". *Revista de Educación Social*, 27, 332-354.

ACADEMIA DE LÍDERES UBUNTU: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NO ÂMBITO DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Rita Assunção¹

¹ FCSH – Universidade Nova de Lisboa

RESUMO

No sentido da partilha e divulgação de boas práticas no âmbito da mediação e intervenção sociocultural, a reflexão que se apresenta nasce dos inúmeros questionamentos e das experiências vividas como participante da Academia de Líderes Ubuntu.

A Academia de Líderes Ubuntu é um projeto destinado a capacitar e empoderar os jovens - na busca de sentido e propósito – encorajando-os a tornarem-se cidadãos ativos e agentes de mudança ao serviço das comunidades. Neste processo, destaco o papel determinante do animador sociocultural, enquanto facilitador de processos de aprendizagem, no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências pessoais, socioemocionais e cívicas. Mediante estratégias participativas e experienciais, o animador utiliza uma multiplicidade de recursos com base no incremento das capacidades de comunicação, gestão de conflitos e liderança.

É neste quadro que o relato das experiências desenvolvidas ao longo deste projeto salientam a sua importância enquanto prática de intervenção que contribui igualmente para a promoção da inclusão social. Relacionado com esta definição está o sentimento de pertença, que corresponde ao reconhecimento do outro enquanto pessoa. Esta dimensão cultiva-se a partir da construção da identidade individual e coletiva do indivíduo e da relação consigo próprio e com o outro. Com efeito, convida-se a olhar para a Academia de Líderes Ubuntu como um projeto de intervenção a partir da visão da Animação Sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE

Academia de líderes ubuntu; Animação sociocultural; Educação não-formal; Intervenção social

INTRODUÇÃO

A indagação sobre o reconhecimento da Academia Líderes Ubuntu (ALU), bem como o desenvolvimento e o estudo da avaliação do impacto do projeto como um novo paradigma educacional é um terreno já descoberto.

O notável sucesso da ALU resulta do diálogo transdisciplinar entre os diferentes campos do saber no qual se estabelecem dinâmicas em articulação com as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências da Educação e que conseqüentemente contribuem para o valor atribuído e a reconhecida qualidade ao projeto em causa. Dito isto, há que mencionar que escrever sobre a ALU, é, para mim, uma tarefa árdua, sob pena de tudo o que for dito ser repetitivo, tendo em conta que a matéria é vastíssima. Desta forma, não procuro, por isso, perscrutar a ALU do ponto de vista da sua metodologia, objetivos e conceito, pela facilidade de encontrar informações em publicações digitais, reportagens

e conferências. Face ao exposto, procuro ir ao encontro da temática do ponto de vista teórico-conceitual, tendo como referência o paradigma da Animação Sociocultural (ASC) enquanto metodologia participativa da educação não-formal.

É precisamente nesse sentido que de modo a operacionalizarmos o pensamento crítico, na primeira parte deste texto é elaborado um delineamento da academia. Assim, apresenta-se o conceito, bem como, os objetivos, a metodologia e o formato de intervenção. Na segunda parte, segue-se a análise da ALU centrada na perspectiva da ASC como um projeto conducente ao contexto da Educação Não-Formal. Por último, procurarei uma relação entre o animador Ubuntu e o animador sociocultural, traçando pontos e características em comum. Isto porque, a par das inúmeras publicações de referência desenvolvidas, paralelamente, alicerçada à investigação científica e técnica na área da ASC, ainda não foi aprofundada. Por esta razão, o principal objetivo deste trabalho passa por fomentar o debate e a reflexão em torno das potencialidades da ASC como um conjunto de ações geradoras de processos de participação ativa comprometidas com o desenvolvimento humano e comunitário. A este propósito, cumpro-me, com risco de tornar-me redundante, sublinhar a importância da aproximação intelectual e dos pressupostos teóricos da ASC a partir do qual se torna um recurso metodológico pertinente na cooperação, capacitação e participação em prol do projeto.

Em suma, atendendo a estas linhas de leitura, não pretendo encontrar respostas definitivas, mas sim, perspetivar ideias que versam a temática apresentada e como essas se objetivam nas práticas de intervenção. Assim sendo, através da minha experiência como participante e enquanto animadora sociocultural, assume-se como desafio a possibilidade de estabelecer uma teorização e disseminação que dá forma a esta prática como uma prática na ASC.

ACADEMIA DE LÍDERES UBUNTU

A Academia de Líderes Ubuntu é um programa de educação não-formal, voluntário e gratuito, de capacitação destinado a jovens entre os 14 e os 35 anos de idade, desenvolvido a partir do modelo de liderança servidora e com inspiração de figuras

como Nelson Mandela, Martin Luther King, Mahatma Gandhi, entre outros. A academia é uma iniciativa promovida pelo Instituto Padre António Vieira¹.

Ubuntu² é uma filosofia de origem africana que se traduz na expressão “Eu sou porque tu és”, ou seja, eu só posso ser pessoa através das outras pessoas. Esta filosofia revela uma centralidade na pessoa e na sua singularidade individual através da valorização da interdependência e da solidariedade ao reforçar a importância da relação com o outro. Inspirada por este princípio a academia é sustentada por três eixos estruturantes – ética do cuidado, construção de pontes e liderança servidora – que visam desenvolver cinco competências – ou pilares – socioemocionais que estão na base do processo de crescimento: autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço.

Deste modo, de acordo com Neves (2019), os principais objetivos deste projeto são:

- Capacitar jovens enquanto agentes de transformação ao serviço das comunidades, promovendo o desenvolvimento integrado de competências, com enfoque nas competências para a liderança servidora;
- Capacitar educadores que, reconhecendo o potencial de transformação do método Ubuntu, ajudem a disseminá-lo promovendo uma cultura de construção de pontes, onde os líderes servidores tenham um papel cada vez mais relevante;
- Promover o diálogo entre e dentro das comunidades para a promoção da paz e construção da justiça, contribuindo para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e resilientes;
- Desenvolver uma ética do cuidado, focada na empatia, atenção e responsabilidade, considerando três dimensões: eu, eu-outro, eu-mundo.

Relativamente à metodologia de intervenção, embora a ALU se foque maioritariamente na modalidade de uma semana (cinco dias), existem mais três formatos que variam de acordo com a periodicidade, público-alvo, duração e módulos formativos: ano, semestre, diária. Perante o exposto, podemos observar uma tabela que sintetiza o formato de uma semana da ALU (cf. Manual de Formadores do IPAV):

¹ Associação cívica sem fins lucrativos, reconhecida como Instituição Particular de Solidariedade Social e uma Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento.

² A palavra Ubuntu é uma combinação de dois termos: “Ubu” que significa tornar-se e “Ntu” que significa pessoa, isto é, tornar-se pessoa.

Tabela 1. Academia de Líderes Ubuntu – Semana

Dia	Temática	Objetivos	Competências
1	Liderar como Mandela	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar e aprofundar o conceito/filosofia Ubuntu; – Explorar o conceito de liderança servidora, na sua componente teórica e na sua aplicação prática; – Promover a reflexão e o conhecimento acerca do percurso de Nelson Mandela, analisando a sua transformação enquanto pessoa e líder; – Aumentar o conhecimento relativo à história de África do Sul e do <i>Apartheid</i>. 	Autoconhecimento (Individual)
2	Construir Pontes	<ul style="list-style-type: none"> – Sistematizar as competências e desafios inerentes à construção de pontes; – Incentivar a reflexão acerca da identidade pessoal e responsabilização de ser construtor de pontes; – Motivar e capacitar através de exemplos e testemunhos de diálogo e mediação; – Promover uma cultura de diálogo e paz, aumentando a consciência das dinâmicas existentes nas relações interpessoais. 	Autoconfiança (Individual)
3	Vencer Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> – Proporcionar situações de superação de obstáculos/barreiras; – Promover a reflexão acerca da perseverança, a persistência e superação, com recurso a testemunhos e exemplos de vida; – Aumentar a consciência e reflexão sobre a superação de desafios pessoais, identificando aprendizagens consequentes. 	Resiliência (Individual)
4	Vidas Ubuntu	<ul style="list-style-type: none"> – Promover o autoconhecimento, através de exercícios de reflexão e técnicas de <i>personal storytelling</i>; – Promover a capacidade de estruturação da história de vida e atribuição de sentido; – Desenvolver a capacidade de falar em público, empatia e escuta ativa. 	Empatia (Socioemocional e Relacional)
5	I have a dream!	<ul style="list-style-type: none"> – Clarificar a missão para a vida; – Motivar para a ação, persistência e continuidade do caminho de crescimento pessoal; – Aprofundar a temática do serviço e do envolvimento social. 	Serviço (Socioemocional e Relacional)

Além disso, considerando que a ALU é um programa de educação não-formal que assume um modelo pedagógico centrado nos participantes, a sua abordagem participativa e experiencial configura como exemplos de recursos lúdico-pedagógicos:

- Dinâmicas de grupo, contos, apresentações de conteúdos, filmes e outros vídeos, seguidos de um debate reflexivo em pequeno grupo e individual;
- Convidados com testemunhos relevantes sobre as suas histórias de vida.

Estas ferramentas facilitam os processos de aprendizagem entre pares e individualmente na medida em que os tempos de reflexão individual, os momentos de

partilha bem como a cooperação e o trabalho em equipa permitem a criação de um “espaço seguro”, onde cada um se sente respeitado e valorizado.

Importa ainda referir que a ALU centra a sua ação em Portugal. Contudo, no contexto internacional, está atualmente envolvida em vários países, tendo delegações na Colômbia, África do Sul, Brasil, Peru, Quênia, Filipinas, Guiné-Bissau, Senegal e Médio Oriente.

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E O MÉTODO UBUNTU

Para entender a ASC como uma prática de intervenção é necessário distinguir as diferentes definições. Xavier Úcar (1997) começa por explicar que a conceptualização da ASC é defendida por vários teóricos com base em duas correntes ideológicas: no paradigma tecnocientífico – como uma tecnologia social – e no paradigma sócio crítico ou político – como uma prática social crítica. Esta nuance serve como ponto de partida para compreendermos o significado desta prática e da sua articulação com o método Ubuntu.

Desta forma, Ander-Egg (2000) define a ASC como uma tecnologia social baseada numa pedagogia participativa com a finalidade de atuar em diferentes sentidos da qualidade de vida mediante a participação das pessoas no seu próprio desenvolvimento sociocultural.

Sousa (2020) refere-se à animação como um:

Conjunto de ações que oferecem ao indivíduo a possibilidade de este se converter em agente do seu próprio desenvolvimento e de ter um papel ativo no desenvolvimento da sua comunidade. Este tipo de processo tem em conta necessidades reais e os interesses das pessoas e apoia-se numa pedagogia ativa e dinamizadora. (Sousa, 2020, p. 10)

Nesta ótica, podemos ler no Estatuto do Animador, cujo documento foi aprovado pela Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural (APDASC) que a ASC é:

Conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma determinada realidade, que visa estimular as pessoas para a sua participação e envolvimento enquanto agentes do seu próprio desenvolvimento e das comunidades em que se inserem (...) é um instrumento decisivo para um desenvolvimento interdisciplinar integrado de indivíduos e grupos. (APDASC, 2019, p. 1)

Perante o simples enunciado destas definições, apercebemo-nos que a ASC, pela sua dimensão metodológica, merece um lugar importantíssimo nas práticas participativas e comunitárias por um lado, com efeito, na consciencialização e aplicação de mecanismos práticos que permitem a pessoa de participar ativamente na mudança. Por outro, na reflexão resultante das experiências vivenciadas. Nesta linha de pensamento, Jardim (2003, p. 26) chama atenção para a necessidade de se entender as diferentes experiências possíveis de serem vividas, tal como pressupõe o método Ubuntu:

- **Vivida intensamente** – A pessoa intervém como protagonista na experiência, não sendo espectador passivo nem mero ouvinte de algo que aconteceu; envolve-se com todo o seu ser – corpo, sentidos, inteligência, afetividade e vontade.
- **Refletida** – A pessoa toma consciência da sua experiência interior – o que viveu intensamente provocou emoções, sentimentos, pensamentos; além disso, através da reflexão, toma conhecimento do que os outros fizeram, disseram e sentiram.
- **Expressa** – A pessoa comunica aos membros do grupo aquilo que viveu e sentiu, confrontando-se com a experiência interior dos outros.
- **Transformadora** – Quem vive uma experiência deste género é conduzido à mudança; essa transformação parte do interior da pessoa e qualifica o seu presente.

A este respeito, se por um lado, como vimos no capítulo anterior, o método Ubuntu pressupõe num processo de aprendizagem pessoal que inclua o desenvolvimento das cinco competências – autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e serviço – através das experiências vividas como uma condição necessária ao conhecimento de si mesmo como gerador de intencionalidade e propósito à sua vida. Por outro, a ASC tem como modelo de ação desenvolver um conjunto de competências sociais e de

cidadania nos indivíduos e nos grupos e comunidades que lhes permitam ser protagonistas do seu desenvolvimento, respeitando as identidades individuais e coletivas.

É nestes fundamentos e propriedades que assentam ambas as práticas. Os indivíduos que participam na academia apercebem-se apenas no terceiro dia, portanto, a meio da formação, que se envolveram numa jornada interior, uma viagem de autoconhecimento e autorreflexão daquela que é a sua história de vida como um processo de resignificação. Este processo é muito mais que uma conversa ou troca de palavras, o diálogo envolve respeito, abertura (de si e ao outro), empatia e vontade.

O ANIMADOR UBUNTU E O ANIMADOR SOCIOCULTURAL

Tomando esta importante questão da resignificação das histórias de vida, façamos uma reflexão sobre o papel do animador, tanto do ponto de vista do método Ubuntu como da ASC, não esquecendo, a sua estreita relação. Podemos, de facto, reconhecer na inter-relação entre estes dois domínios – animador Ubuntu e animador sociocultural - um conjunto de características muito próprias, próximas e comuns. O animador enquanto mediador atua com a função de criar condições para um ambiente de acolhimento e envolvimento potenciador e motivador.

Por um lado, de acordo com o Manual do Formador do IPAV (2019) deve adotar um perfil que se rege por oito princípios: respeito, sensibilidade, humildade, coerência, cooperação, imparcialidade, flexibilidade e adaptabilidade. Por outro, deve ter as competências pedagógicas e técnicas associadas à comunicação e à formação. Deve ser capaz de motivar e identificar as necessidades do grupo, adequando a intervenção ao público-alvo (IPAV, 2019, p. 31).

Face ao exposto, Gonzáles & Conejos (2010) definem duas estratégias para o trabalho do animador segundo dois pontos de vista: individual e grupo/comunidade. Primeiramente, do ponto de vista individual, pressupõe a “aceitação da diversidade enquanto uma qualidade da vida colectiva (...) sentir-se aceite e como tal reforçada a auto-estima e o sentimento identitário” (Gonzáles & Conejos, 2010, p. 156). Já do ponto de vista do grupo ou da comunidade, as estratégias passam por “acções que facilitem estilos de vida inclusivos que suponham a prática da diversidade e da justiça distributiva. As estratégias de grupo de grupo asseguram a participação, o protagonismo e a

cooperação entre os membros da comunidade social” (González & Conejos, 2010, p. 157).

Em jeito de síntese, o animador tem de facto um papel crucial na inclusão de todos e de cada um dos indivíduos nas dinâmicas coletivas através de uma prática e dinâmica comunitária, participativa e colaborativa.

CONCLUSÃO

Num tempo como o nosso, em que tanto se fala de inclusão, igualdade, interculturalidade e direitos, temos assistido a um mundo cheio de contrariedade, intolerância, violência e falta de empatia pelo outro. Acrescentamos-lhe, ainda que, em estrito senso, a plutocracia, competitividade e capitalismo. Por isso, há que saber olhar para os desafios que enfrentamos, por mais difíceis que sejam e reconhecer os sinais necessários à mudança, mas sem perder a esperança por uma sociedade mais justa, empática e solidária.

Dito isto, urge reconhecer a pertinência da ASC como um recurso metodológico nas suas múltiplas dimensões – social, cultural, educativa e política. Ora, não será, assim, difícil de exponenciar esta intervenção quando inserida no domínio do trabalho colaborativo e cooperativo na operacionalização da filosofia Ubuntu, a partir dos pilares e dos pressupostos que o suportam. Perante o exposto, torna-se evidente que a educação para a democracia participativa, importa especialmente no exercício de uma cidadania crítica e ativa, face àquele que é o processo de desenvolvimento pessoal e social do indivíduo – a partir das suas próprias experiências, dos seus conhecimentos e da sua visão do mundo – enquanto ator da mudança social. Imbuído desse propósito, o jovem coloca-se ao serviço das comunidades, o que é altamente gerador de sucesso e de um sentimento de realização pessoal. Tal como referem Alarcão, Fernandes, Gaspar e Teixeira (2021):

Ser comunidade é ter uma visão partilhada do mundo que se quer construir, é estar interconectado e assumir a interdependência relacional, é conhecer-se, nas suas forças e fragilidades, nas suas histórias, aspirações e valores, é trabalhar colaborativamente para propósitos comuns, é sentir segurança, é dar e aceitar ajuda, é construir bem-estar, é ter responsabilidade social. (Alarcão et al., 2021, p. 49)

Esta afirmação levanta de imediato a questão que nos apraz aqui, a ASC e a ALU estão intimamente ligadas na condução de ações fortalecedoras do ser comunidade. No presente, ganha sentido, a relação sustentada e orientada na ótica dos três eixos estruturantes da filosofia Ubuntu – ética do cuidado, construção de pontes e liderança servidora.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, M., Fernandes, J. L., Gaspar, J. P., & Teixeira, F. A. (2021). Ética do Cuidado e Educação. In J. L. Gonçalves & M. Alarcão (Eds.), *Desafios da Educação em tempos de (pós)pandemia: o contributo Ubuntu* (pp. 27–96). IPAV.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Editorial CCS.
- APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural. (2019, October 18). *Estatuto da carreira profissional de Animador/a Sociocultural*.
- González, M. V., & Conejos, F. P. (2010). Objectivos e estratégias para a inclusão nos processos de Animação Sociocultural: O caso de crianças autistas, hiperactivas e com deficiências visuais e auditivas. In M. de S. Lopes & M. S. Peres (Eds.), *Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais* (1st ed., pp. 152–164). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- IPAV. (2019). *Manual do Formador*. Retrieved from https://issuu.com/ipav/docs/io2_pt_manual_do_formador_pt_web
- Jardim, J. (2003). *O Método da Animação: Manual para o Formador* (2nd ed.). Associação dos Valentes Empenhados.
- Neves, T. (2019). Academia de Líderes Ubuntu. In *Construir Pontes Ubuntu: Para uma Liderança Servidora* (pp. 183–195). Consórcio “UBUNTU Building Bridges for Peace.” Retrieved from https://www.academialideresubuntu.org/images/book/IO1_PT_ConstruirPontesUbuntu.pdf
- Sousa, J. (2020). Emoções, artes e intervenção: os elementos estruturantes da animação artística. In M. de S. P. Lopes, M. J. S. Santos, & J. Sousa (Eds.), *Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 6–15). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Politécnico de Leiria.
- Úcar, X. (1997). Animación Sociocultural, complejidad y modelos de intervención. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (5), 86–107.

A EDUCAÇÃO SOCIAL (ES) NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP) – DOS PRESSUPOSTOS ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Helena Augusta da Silva¹, Sónia Mairos²

¹ *Agrupamento de Escolas de Pardilhó; Doutoranda em Ciências de Educação*

² *FPCE-UC; Professora Auxiliar*

RESUMO

Sob a premissa de não deixar ninguém para trás, o desiderato da inclusão tem vindo a aumentar a discussão em torno do papel das escolas nos processos de desenvolvimento dos educandos, famílias e comunidades. Impõe-se uma educação respeitadora dos direitos humanos, que responda à diversidade dos perfis de cada aluno, alicerçando as suas práticas educativas em valores fundamentais.

Ao tentar mitigar vulnerabilidades e processos de desfiliação, o TEIP redefina os papéis da escola e da educação, reconhecendo e respeitando as particularidades de cada aluno, na promoção da inclusão e do sucesso educativo. Ao educador social são solicitadas responsabilidades diversas, na senda da colmatação de necessidades identificadas.

Assim, pretende-se analisar criticamente o contributo do TEIP, especificamente do educador social no combate às desigualdades sociais e na promoção de práticas (educativas) inclusivas, utilizando a abordagem comparada entre os pressupostos teóricos e exemplos concretos de ações (não) desenvolvidas e dificuldades sinalizadas num contexto TEIP. Privilegiamos a análise documental e a observação direta participante, enquanto opções metodológicas. A filosofia de incluir todos concorre (em teoria) para o desenvolvimento socioeducativo destes. Todavia, as práticas revelam que (ainda) estamos longe de atingir as metas preconizadas. O TEIP, embora conflua para atenuar algumas desigualdades sociais, continua a ser estereotipado como “insuficiente” perante a complexidade de mecanismos de desfiliação que alunos e famílias enfrentam. A Educação Social facilita a mudança, contudo impõe-se uma reflexão crítica sobre este papel em articulação com outras componentes-chave de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão; Educação inclusiva; TEIP; Educação social

INTRODUÇÃO

A presente reflexão aborda o compromisso desafiante da inclusão em torno do papel das escolas nos processos de desenvolvimento dos educandos, famílias e comunidades, na premissa de não deixar ninguém para trás. Para o efeito, convoca para a discussão os papéis que a Educação Social (ES) e a medida TEIP, norteada pelos princípios de equidade e justiça social, desempenham na mitigação das desigualdades escolares e

sociais. Pretende-se assim analisar o contributo de uma e de outra na promoção de práticas inclusivas num Agrupamento TEIP.

Tendo esse objetivo em mente, iniciamos por uma incursão pela educação e a inclusão escolar assente nos pressupostos teóricos que suportam a nossa reflexão. A ela segue-se o enquadramento, sucinto, no plano teórico conceptual, desta medida de territorialização da educação, destinada a áreas geográficas socialmente vulneráveis, onde o papel dos agentes locais tem relevância (Barbieri, 2003).

Procurando compreender melhor a função da ES, abordamo-la brevemente na sua génese, aludindo à sua indissociabilidade à Pedagogia Social que valida a sua prática socioeducativa. Damos ainda conta, em jeito de análise comparativa, das estratégias a que o Agrupamento em estudo recorre para promover a inclusão escolar face aos pressupostos teóricos enunciados.

Para cumprir essa finalidade socorremo-nos da abordagem metodológica, de matriz comparativa com base na análise documental, suportada pela observação direta participante materializada em diário de campo. Orientamo-nos essencialmente pela exploração dos documentos estruturantes do Agrupamento de escolas, i.e., o Projeto Educativo 2019/2022 (PE) e o Plano Plurianual de Melhoria 2018/21 (PPM) (prolongado até 2022). Contemplamos igualmente o Relatório Anual TEIP 2019/2020, o Relatório Semestral TEIP 2020/2021, as Fichas Descritivas das Medidas Começar Cedo para Cedo Incluir e Programa de Tutoria do Agrupamento.

Estas opções metodológicas convidam-nos a mergulhar na problemática com um olhar interpretativo e indutivo, aproximado à realidade das pessoas, numa lógica sistémica que nos permite compreender e interpretar empaticamente o fenómeno, respeitando-o na sua especificidade.

Analisando este conjunto de dados é-nos possível produzir as interpretações que o artigo elenca.

DA INCLUSÃO E DA EQUIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Face aos amplos desafios das sociedades contemporâneas, que se transformam a um ritmo frenético, a educação constitui-se como a alavanca capaz de fazer evoluir a espécie humana no sentido da coesão e justiça sociais. Neste contexto, a *escola de massas*, onde a mudança social e a socialização são potenciadas, alberga cada vez mais

alunos de diferentes *backgrounds* culturais, sociais, étnicos, tornando-se desafiante a premissa de incluir todos (Justino, 2018). Esta realidade cada vez mais plural, onde a diversidade ganha relevo, exige à escola a criação das condições necessárias para que cada aluno consiga satisfazer de forma plena as suas capacidades, desenvolver as suas potencialidades em trajetos de igualdade de oportunidades. Acolher e respeitar essa diversidade é albergar a noção de inclusão e uma educação capaz de abraçar todos, sem deixar ninguém para trás, indissociavelmente alicerçada ao caráter humanista da educação (UNESCO, 2020b).

Falar de inclusão é eliminar os obstáculos que obstruem o acesso, a participação e os resultados dos alunos na e pela educação, respondendo à diversidade e às especificidades que habitam em cada um de nós (UNESCO, 2019). Mantoan acrescenta-lhe outra grandeza, tratando-a como a prerrogativa de conviver com as adversidades (Mantoan, 2015). Conceito reforçado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na qual se enfatiza a aprendizagem conjunta de todos os alunos, sempre que praticável, respeitando os seus estilos e ritmos de aprendizagem de forma a assegurar uma educação de qualidade, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Desvincular a noção de inclusão à de equidade é injustificável, pois pensar a equidade é abarcar o conceito de justiça, i.e., uma educação onde nenhum tipo de discriminação tem lugar, não havendo quaisquer obstáculos que impeçam a concretização do potencial educacional (OCDE, 2012). A UNESCO lembra que uma educação regeneradora, que possa ser alcançada por todos, excluindo todas as formas de desigualdades e de marginalização exige incluir e recorrer a metodologias justas e ajustadas a cada um. Com efeito, as mudanças nas políticas educativas, com foco nos mais vulneráveis, são rigorosamente imprescindíveis, traduzindo-se num processo de reforma escolar e curricular, assente na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de todos, tomando medidas que facilitem essa participação (cf. Mantoan, 2015; Mittler, 2002; ONU, 1990, 2016). Ora, adaptar-se ao que é diferente implica uma preocupação com processos justos para que todos sejam educados com a mesma importância, i.e., a noção de equidade nas palavras da UNESCO (2015). O conceito de equidade prevê, no discurso do Ministério da Educação (ME) (2018), assegurar a todas as crianças e jovens os recursos sociopedagógicos adequados que lhes permitam potenciar o seu processo de aprendizagem. Fazer com que cada educando

sinta um claro sentimento de pertença e que a sua voz seja ouvida e valorizada representa o dever de incluir todos numa educação de qualidade, assente em processos justos e eliminando todo o tipo de segregação (UNESCO, 2020a).

Incluir todos significa conviver com as diferenças, e isso pode originar momentos de atrito. Todavia, é consensual a convicção de que quando essas diferenças são acolhidas, respeitadas e valorizadas, independentemente das diferentes culturas e ideologias, a vida em comunidade abre-nos outros horizontes, tornando-se mais interessante (Casanova, 2018).

Segundo a Direção Geral da Educação (DGE) às escolas inclusivas cabe articular concertadamente a dimensão ética, as medidas promotoras da ação educativa e as práticas educativas, assegurando a igualdade tanto no plano do acesso como dos resultados. A dimensão ética, relacionada com uma conceção de bem, assente num sistema de valores, onde o *fazer ser e o fazer crescer* têm lugar (Neves & Justino, 2018). As medidas de política pública devem permitir o emolduramento da ação educativa. Na esfera das práticas educativas almeja-se uma abordagem integrada, humanista que vá além das componentes convencionais académicas, relevando as dimensões não-cognitivas. Por outro lado, o relatório Delors et al. para a UNESCO enfatiza os quatro pilares da educação, representados pelos domínios de *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*, cujo equilíbrio se pretende equitativo. Assim, defende que a educação formal ainda se encontra presa a determinados tipos de conhecimentos, negligenciando outros, imprescindíveis na atualidade. Contudo, chama a atenção para o facto de as dimensões *aprender a ser e aprender a viver juntos*, recursos com maior implicação na socialização, estarem comprometidas perante os desafios atuais (Delors, 2010). Ora, são as dimensões marcadamente relacionais da educação que nos permitem conviver em sociedade e promover a coesão social, e tal só é possível se todos os cidadãos receberem formação adequada, pertinente e contextualizada, sendo por isso invocada pela sociedade uma educação de qualidade. Neste plano, Braslavsky assevera que, embora seja um conceito de intrincada definição, uma educação de qualidade é aquela que confere uma aprendizagem pertinente para cada um, face ao seu contexto pessoal e social e em felicidade (Braslavsky, 2004). Enfatiza o direito ao bem-estar como um dos contributos para a promoção de uma educação de qualidade,

convergindo assim com o carácter humanista essencial na educação evocado pela UNESCO (2016).

BREVE MOLDURA TEÓRICA CONCEPTUAL DO PROGRAMA TEIP

Iniciemos com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português n.º 46/86 que enuncia o direito à educação e à cultura de todos os cidadãos portugueses. Nela destaca-se o direito ao acesso e sucesso escolares em igualdade de oportunidades, assente nos princípios de democracia, justiça escolar e social, “liberdade de aprender e de ensinar”. A democratização do ensino traduziu-se na *escola de massas*, trazendo consigo uma série de problemáticas de âmbito social, cultural e económico, para as quais o sistema educativo não estava preparado, despido de estratégias capazes de fazer frente às necessidades da pluralidade do seu público (Canário, 2000). Essa desorientação estratégica, entre outros fatores, fragilizou o sistema educativo, ocasionando o insucesso escolar e abandono precoce, resultado de problemas de absentismo e indisciplina. O insucesso escolar durante o período entre o final da Segunda Guerra Mundial até ao final dos anos 60 era atribuído a causas essencialmente genéticas, portanto inerentes às (in)capacidades da criança, que acabariam por ditar o seu (in)sucesso, designada por teoria dos “dotes”, associada a uma dimensão psicológica. Nessa perspetiva, a escola acabava por ser desresponsabilizada da equação do insucesso escolar. No final dos anos 60, início de 70, decorrente de investigações desenvolvidas no âmbito da Sociologia da Educação, surgia a doutrina do *handicap sociocultural* assente em razões de cariz sociológico. Assim, a justificação para o insucesso escolar pendia para o contexto sociocultural do aluno. Às causas psicológicas juntam-se agora o contexto sociocultural do aluno para explicar o seu insucesso escolar. Teoria que enfatiza o papel “reprodutor” da escola que, ao tratar de igual forma alunos de contextos socioculturais diferentes, impondo o seu modelo escolar, reforça as desigualdades sociais, com implicações nas desigualdades escolares. Assente na doutrina do *handicap sociocultural* surgem atividades de discriminação positiva, que posteriormente dariam azo às dinâmicas de educação compensatória, destinadas a alunos de contextos socioculturalmente mais frágeis (Benavente, 1990). Investigações no âmbito do insucesso escolar passam, a partir dos anos 70, a questionar as práticas educativas existentes, afastando-se da dicotomia escola/meio e atribuindo à escola um

papel central na promoção do sucesso educativo. Apela-se então à necessidade de uma reestruturação organizacional e didática, invocando a diferenciação pedagógica, curricular e práticas educativas mais ajustadas à diversidade dos alunos, favorecendo as aprendizagens em nome do sucesso educativo (Benavente, 1990).

Só a partir dos anos 80, as narrativas em torno do insucesso escolar passam a contemplar a complexidade do fenómeno, decorrente de uma relação multifatorial (económica, cultural, pedagógica, social, institucional) (Benavente, 1990).

Neste contexto, e de forma a mitigar as desigualdades escolares e sociais, é lançado pelo ME os TEIP em 1996, por força do despacho n.º 147-B/ME/96, seguido do Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, abarcando inicialmente 35 agrupamentos de escolas. A promoção do sucesso educativo dos alunos em risco de exclusão, numa perspetiva de territorialização, constituía um dos fundamentos da medida. Inspirada nas políticas sociais levadas a cabo em França em 1981, materializadas pelas *Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP)*, comunga do mesmo princípio, o de fomentar uma educação compensatória que permita atenuar as desigualdades escolares e sociais dos alunos em risco de exclusão, com programas pedagógicos especificamente desenhados para as suas necessidades, visando recuperá-los para a escola e para a sociedade (Barbieri, 2003; Canário, 2000; Vieira, 2016).

Embora não se conheça ao certo as razões subjacentes à sua descontinuidade em 1999, Barbieri defende a prioridade dada às medidas de reorganização administrativa do sistema educativo pelo governo (2003). Retomado em 2006, mediante uma reformulação legislativa, cumprindo o Despacho Normativo n.º 55/2008, designando-se TEIP2. A primeira fase contemplou 24 agrupamentos de escolas e a segunda mais 45 agrupamentos. A terceira geração TEIP (TEIP3) surge em 2005, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 20/2012, como resposta a realidades particularmente desafiantes, apoiando na implementação de projetos cimentados nas evidências e contextos locais. Desde então, o programa mantém-se e abrange, conforme relatório TEIP anual 2020-2021 da DGE, 136 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas em territórios onde coexistem problemas de abandono, indisciplina, violência e insucesso escolar.

Conforme o Despacho 147-B/ME/96, pretende-se, por um lado, reorganizar toda uma rede, criando parcerias locais e destacando a escola como uma unidade de um

determinado território educativo, cuja filosofia assenta numa intervenção educativa integrada fundamentada num projeto de território educativo articulado e sistémico. Por outro, fomentar a coordenação entre ciclos, bem como uma gestão mais eficiente dos recursos humanos e materiais, assente em *princípios de qualidade, democracia e igualdade de oportunidades*. Princípios que participam no Decreto-Lei n.º 115- A/98 (decreto de autonomia escolar), que assume no seu preâmbulo que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Com o Decreto-Lei n.º 75/2008, as famílias e as comunidades são convocadas a participar na organização estratégica das escolas, sendo nele criado a figura do(a) Diretor(a), em nome do reforço das lideranças. Nos termos do despacho normativo n.º 20/2012, a intervenção dos TEIP é orientada por quatro objetivos: (1) melhorar a qualidade das aprendizagens visando o sucesso escolar dos alunos; (2) atenuar o abandono escolar e precoce do ensino; (3) criar condições que orientem cabalmente o aluno perspetivando uma “transição qualificada” para a vida profissional; (4) reforçar a articulação da intervenção escolar com os parceiros locais.

Com o Plano 21|23 Escola+, a filosofia TEIP, conforme o ME, incluirá escolas cuja percentagem de alunos migrantes seja elevada ou que não tenham o português como língua materna, tentando assim mitigar, pelo menos, os obstáculos linguísticos daí decorrentes. Para o efeito, tais escolas são munidas de recursos humanos adicionais para implementação do seu plano de atividades.

Tendo em conta a dimensão dos problemas que estão na base da exclusão social, a ação educativa deve ir além da dimensão escolar (Barbieri, 2003), não podendo ser tão redutoramente observada como um lugar onde uns procuram a formação e outros providenciam conhecimentos e resultados de aprendizagem (Subirats, 2006).

DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Na década de 80, perante um complexo contexto de crise económica e social, resultante da conjugação de diversos fatores (avanço tecnológico, aumento do desemprego, precarização dos empregos) com implicações nefastas nos grupos mais vulneráveis, percebiam-se necessárias políticas sociais governamentais que respondessem a essa

realidade. É, neste cenário, que a Educação Social (ES) emerge. Por um lado, era unânime a noção de que a intervenção do trabalho social carecia de uma nova abordagem face aos desafios no espaço social. Uma abordagem justificada por princípios de igualdade social, justiça, solidariedade, fraternidade e hospitalidade, além da redutora dimensão assistencialista. Por outro, a educação deixava de estar exclusivamente associada à educação formal, assistindo-se assim a uma mudança de paradigma da educação, i.e., abraçando agora a educação não formal e informal, de cariz assumidamente mais social e convocando diferentes públicos e conjunturas (Azevedo & Correia, 2013), situando-se na moldura da educação ao longo da vida e no enquadramento das cidades educadoras (Canastra & Malheiro, 2009). Nesta perspetiva, a ES secunda-se na Pedagogia Social (PS) que legitima a sua prática, munindo-a de metodologias, estratégias, saberes que, do ponto de vista pedagógico, lhe conferem ferramentas para a sua intervenção socioeducativa, pautada pelo compromisso de proximidade humana e respeito pelo outro. De resto, é na valorização do outro, e no comprometimento educativo que a rege, que reside a peculiaridade da ES (Azevedo & Correia, 2013), atentando à sua capacidade de *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos*, dimensões destacadas no relatório da UNESCO ao referir-se aos quatro pilares centrais da educação (Delors, 2010). Assim, a ES, como espaço de intervenção prática, defendida pela PS enquanto disciplina, abona no estrangulamento das desigualdades sociais e na facilitação da mudança de atitudes, onde se evidenciam a tolerância, o respeito e o diálogo com o outro (Jares, 2007). Enquanto ferramenta sociopedagógica, a ES busca estimular estruturas de participação social de forma a promover no seu público e nas comunidades o desenvolvimento social, inscrevendo-se aqui a PS (Sáez e Molina, 2006, cit. in Canastra & Malheiro, 2009). Nesta aceção, o termo *social* passa a abordar uma estratégia que envolve a comunidade no seu todo, afastando-se das problemáticas individuais e colocando o projeto educativo comunitário no foco da ES (Canastra & Malheiro, 2009).

De um outro prisma, a vasta abrangência da ação da ES poderá porventura explicar a dificuldade em definir a sua identidade, já que se movimenta em vários campos de ação, encerrando uma multiplicidade de papéis que exigem de si um perfil humanista,

proativo, reflexivo, antecipatório, ora se aproximando, ora se demarcando de outras profissões sociais (Azevedo & Correia, 2013).

A FILOSOFIA TEIP NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de escolas TEIP em estudo localiza-se numa zona rural no norte do País, económica e socialmente vulnerável. Lida com desafios vários que procuraremos elencar ao longo deste excerto.

O Agrupamento integrou o programa TEIP um ano após a sua fundação, marcando de forma decisiva a dinâmica da escola, tendo sempre aderido ao relançamento do programa. A criação de igualdade de oportunidades, a discriminação positiva e uma política inclusiva são os princípios subjacentes à sua ação educativa, onde a dimensão social e a das aprendizagens constituem os seus principais eixos de intervenção.

O Agrupamento celebrou um contrato de autonomia com o ME, perspetivando uma gestão mais eficiente dos recursos e maior influência nas práticas educativas, podendo aqui residir uma das potencialidades do programa. Todavia, apoiados no PE e no Plano Plurianual de Melhoria 18-22 do Agrupamento, são relatadas limitações decorrentes do cumprimento rígido da regulamentação, que acaba por não reconhecer à escola competências próprias para a sua concretização. Por outro lado, o financiamento ao abrigo TEIP esgota-se nas suas questões burocráticas, pois nem sempre é disponibilizado em tempo útil.

Embora se constate na comunidade um aumento da oferta de emprego e consequente redução da volubilidade laboral, persistem situações de risco social, com implicações a nível da precariedade habitacional, resultado de dificuldades económicas, competências socio-parentais deficitárias, disfuncionalidade familiar, com implicações na estabilidade emocional e no processo de aprendizagem dos alunos. Acresce o fenómeno da fixação de um número significativo de famílias oriundas de contextos migrantes (Sul da Ásia, Ásia central, América do Sul), realidade que desafia a dinâmica e a ação educativas, desde logo pelo obstáculo do desconhecimento da língua, com impacto nas comunidades educativa e local.

O Agrupamento, segundo o seu PE, debate-se com dois grandes desafios, o de conferir a todos os alunos uma educação de qualidade, que respeite a diversidade, com base nos princípios de equidade e justiça social, ao mesmo tempo que tenta eliminar os

obstáculos que limitam a sua participação, procurando ultrapassá-los, em consonância com as pesquisas de Ainscow (2020). Nesse sentido, segundo o PE, e com a chegada de um número significativo de alunos migrantes, foram empreendidos esforços materializados na alocação de recursos em mobilidade por condições específicas. Todavia, tais recursos não se fixaram no agrupamento, exigindo da direção do Agrupamento uma *ginástica* organizativa, redistribuindo os recursos e reconfigurando os horários dos alunos, visando a continuidade das aulas de Português Língua Não Materna. Ação pautada pelo compromisso de incluir todos, independentemente da raça, etnia, idade, estatuto migrante, sexo, deficiência, princípio amparado igualmente pela ONU (2016). Contudo, a observação participante revela-nos o não acautelamento, em tempo útil, dessa medida de integração. Neste enquadramento, com base na experiência de intervenção profissional de uma das autoras, partilha-se a convicção da relevância do papel da Educadora Social enquanto facilitadora do diálogo, estabelecendo pontes entre a escola, as famílias e a comunidade local.

Particularizando o público migrante, e atentando ao número exponencial de solicitações da comunidade educativa, particularmente dos diretores de turma, e das próprias famílias migrantes, esta figura parece ter assumido um outro papel: o de acolher, cuidando, escutando, orientando, acompanhando. Às várias responsabilidades da Educadora Social, materializadas na dinamização de vários e distintos projetos, uns desenhados em sintonia com os perfis e necessidades dos alunos, outros conformes com as especificidades das famílias, acresce uma panóplia de ocorrências às quais procura dar resposta. Para o efeito, o trabalho em rede, quer com a comunidade educativa, quer com os parceiros locais é crucial na facilitação de procedimentos, com impactos positivos na vida das pessoas.

Ao ressaltar as “medidas mais determinantes”, o PE do Agrupamento, alude a duas medidas transversais: a ação da educadora social e o programa de tutoria. Assim, credita a intervenção proativa e reflexiva da educadora social com implicações significativas na relação escola-família-comunidade, numa perspetiva empática e de proximidade, procurando incutir nos alunos e famílias os princípios norteadores da vida em sociedade, i.e., educando-os para os valores e para uma cidadania comprometida, ao encontro de reflexões de Azevedo & Correia (2013). Postura coincidente com um dos aspetos centrais na narrativa da obra de Paulo Freire, o da reflexão crítica que o educador faz

relativamente à sua intervenção para que se consiga posicionar conscientemente perante as demais problemáticas e atuar em conformidade. Por outro, enfatiza o programa de tutoria, do qual faz parte integrante a educadora social como tutora de alunos dos 2.º/3.º ciclos. Neste âmbito, lida com questões do foro não-cognitivo, decorrentes de situações de desmotivação, desinteresse, frágil respaldo parental, desorganização e desorientação escolar, incivilidade, comportamentos desajustados. As dinâmicas confluem para a formação integral do seu público, procurando incorporar novos saberes para melhor se ajustar aos desafios com os quais se depara, buscando, de forma humanista, o desenvolvimento social do seu público-alvo (Azevedo & Correia, 2013).

Assente no PE do Agrupamento, concorre igualmente para o processo de inclusão escolar de todos os alunos o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), integrado também pela educadora social. Destaca-se o trabalho colaborativo articulado entre a comunidade educativa e rede social, baseada numa abordagem integrada e humanista, indo muito além da dimensão escolar convencional, conforme desiderato da DGE, ao atentar a umas das premissas da educação inclusiva. Com base na análise das fichas descritivas e dos relatórios TEIP, o Agrupamento operacionaliza outras medidas relevantes na tentativa de minorar as disparidades escolares e sociais e promover a inclusão escolar. Sem qualquer pretensão de uma abordagem exaustiva, enumeramos *a criação de equipas educativas; as ações no âmbito da parentalidade positiva; as assessorias pedagógicas*, sistematizando práticas, partilhando-as e colocando-as em questão de forma colaborativa e reflexiva, visando a ajuda mútua (Costa, 2018); o projeto *Começar Cedo para Cedo Incluir* a nível do pré-escolar, focado na promoção de competências no âmbito linguístico e comunicacional. A monitorização e avaliação dos mesmos, requisitos do programa TEIP, são realizadas regular e sistematicamente, em articulação com os diferentes atores educativos, gerando reflexão e conseqüente melhoria de procedimentos. Através dos mesmos são criadas as condições para que os alunos possam desfrutar de uma educação de qualidade em equidade, repercutindo positivamente no percurso de aprendizagem integral dos alunos, conforme tabela abaixo.

Tabela 1. Taxa de sucesso global dos alunos

Taxa de sucesso global			
Ciclos	Anos letivos		
	2019/20	2020/21	2021/22
1.º ciclo	95,95%	96,99%	100%
2.º ciclo	98,75%	98,86%	100%
3.º ciclo	97,39%	100%	98,26%
Taxa global	97,36%	98,62%	99,42%

Dados relativos à taxa de aprovação global dos alunos entre os anos letivos de 2019/20 e 2021/22
(retirado do PE do Agrupamento em análise).

A participação de toda a comunidade educativa na elaboração do PE é amplamente valorizada pelo Agrupamento, cuja missão assenta na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, comungando assim da premissa de não deixar ninguém para trás. Para o efeito, rege-se por cinco objetivos: (1) criar condições de equidade; (2) prevenir o absentismo e abandono escolares; (3) preservar e promover o património cultural; (4) promover padrões de sustentabilidade humana e ambiental e a proteção da biodiversidade; (5) prevenir e promover a saúde psicológica e o bem-estar de todos os alunos. Ao equacionar os objetivos do Agrupamento, a sua ação educativa parece evidenciar, por um lado uma atenção particular à dimensão humanista, evocada pela UNESCO (2016) como essencial na educação. Por outro, acresce a dimensão de sustentabilidade, convergindo, uma e outra, com os princípios consubstanciados na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, sustentados pelos objetivos 4, 10, 11 e 16, espelhando a assunção de que o gozo da prosperidade e de padrões mínimos de bem-estar devem ser disfrutados por todas as pessoas, ao mesmo tempo que a educação deverá assegurar a promoção de estilos de vida sustentáveis, assentes em valores fundamentais (ONU, 2015).

CONCLUSÃO

A nossa reflexão foi orientada pelo objetivo de analisar o contributo da ES no contexto TEIP, bem como da própria filosofia TEIP, para uma educação inclusiva.

Numa perspetiva macro, a análise permite reconhecer que a política TEIP tem repercussões positivas sobre a atuação do Agrupamento, nomeadamente ao nível da

autoavaliação e monitorização, pois permite criar uma dinâmica de reflexão crítica e de consequente melhoria das práticas, bem como na afetação de recursos financeiros e humanos.

Por outro lado, aferimos que a educação social, enquanto ferramenta sociopedagógica, é um veículo importante na dinâmica triangular escola-família-comunidade local, se atentarmos ao impacto que a sua ação tem sobre o seu público-alvo. Contudo, a intervenção da educadora social, focando especificamente alunos e famílias migrantes, é solicitada amiúde e sistematicamente, quer pela comunidade educativa, quer pela comunidade local, conferindo grande complexidade à sua ação e alguma confusão quanto à definição do seu papel, pois abarca uma multiplicidade de funções.

Além disso, a atribuição do financiamento parece deixar-se manietar por questões burocráticas, inviabilizando, por vezes, a operacionalização de determinadas ações em tempo útil.

Apoiados no PE percebe-se uma clara preocupação do Agrupamento em fomentar uma educação de qualidade para todos os alunos, orientando-se pelos princípios subjacentes a uma educação inclusiva. Não obstante, apesar dos esforços empreendidos, impõe-se a dinamização de ações voltadas para o perfil e competências dos alunos migrantes, além da lecionação de Português Língua Não Materna.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES Revista de Educación Social*.
- Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de “perfis de território”, Educação, Sociedade & Culturas*, 20. Edições Afrontamento.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*, XXV (108-1).
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*.
- Canário, R. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista Educação*, IX, 125–134.
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2009). *O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas*.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42–54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Costa, E. (2018). *Conhecimento organizacional, ação e reflexão: um roteiro para o desenvolvimento profissional e organizacional*. In J. Machado, J.M. Alves (orgs.), *Conhecimento e ação: transformar contextos e processos educativos*. Universidade Católica

- Editora. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37958/1/Estela_Costa_Conhecimento_organizacional_UCP.pdf
- Delors, J. et al. (2010). *A educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência* (1ª Edição). Profedições, Lda. / Jornal a Página.
- Justino, D. (2018). A nova educação ou os valores esquecidos da democracia e da modernidade. In M. do C. Patrão Neves & D. Justino (Eds.), *Ética Aplicada: Educação* (1.ª edição, pp. 59–60). Edições 70.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Como fazer?*
- Mittler, P. (2002). *Moving towards inclusion: the role of the United Nations*.
- Neves, M. C. P., & Justino, D. (2018). *Ética aplicada: educação* (1ª). Edições 70.
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*.
- ONU. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 - Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)*. <https://ods.pt/>
- ONU. (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development*.
- Subirats, J. (2006). Más allá de la escuela. Transformaciones sociales y nuevas dinámicas educativas y profesionales. In *Exclusión Social / Exclusión Educativa* (Primera ed). DM - Librero-Editor.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir a inclusão e equidade*. <https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer>
- UNESCO. (2020a). *Global Education Monitoring Report - Inclusion and Education: All means All*.
- UNESCO. (2020b). *Global Education Monitoring Report 2020 - Inclusion and Education: All means All*. In *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*.
- Vieira, A. M. (2016). *Educação social e mediação sociocultural* (2ª). Profedições, Lda. / Jornal a Página.

Fontes primárias: Legislação

- Decreto-Lei n.º 115- A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, pp. 2–15.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22.
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República - 2.ª série, n.º 177, de 01.08.1996.
- Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro. Diário da República n.º 204/1996, 1.º Suplemento, Série II de 1996-09-03.
- Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República, 2.ª série, n.º 192, de 3 de outubro de 2012.

Fontes documentais

- Ficha Descritiva Medida *Começar Cedo para Cedo Incluir*
- Ficha Descritiva Medida *Programa de Tutoria*
- Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021 (prolongado até 2022)
- Projeto Educativo 2022/2025
- Relatório Anual TEIP 2019/2020
- Relatório Semestral TEIP 2020/2021

O SUBTERRÂNEO POPULAR NA ASCENSÃO NEOLIBERAL: MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E ESPOLIAÇÃO DAS CLASSES POPULARES EM CASOS PARADIGMÁTICOS LATINOAMERICANOS

Ian Gabriel Couto Schlindwein¹

¹ *Unicamp e Fapesp*

RESUMO

O campo da educação das classes populares é polissêmico e conflituoso, por vezes escondendo dinâmicas e projetos políticos divergentes que se utilizam de formas discursivas e técnicas pedagógicas semelhantes. Nesse bagunçado novelo de nomenclaturas, podemos citar: educação popular, educação social, educação não formal, educação de base, educação participativa, entre muitas outras. Essa miscelânea gera indefinições não só para as análises teóricas, mas também se mesclam na prática, sendo que podem ou não gerar formas com um/algum sentido transformador e/ou emancipador. Essa dinâmica e diferença também pode ser compreendida através do campo da memória. O objetivo deste trabalho é compreender a transformação das formas políticas das principais educações das classes populares no contexto latino-americano entre os anos 60 e 90, focando especialmente nos casos brasileiro e chileno, por comportarem aspectos influentes e importantes nas atuais gestões neoliberais da região. Entendendo a educação enquanto um processo dinamizador – ou de enfraquecimento – de processos de rememoração de experiências contra hegemônicas passadas, direcionamos nosso olhar ao também conflituoso campo da memória, que faz parte da sustentação das lutas pela construção de hegemônias e de resistências a elas. O texto é um fragmento de uma pesquisa qualitativa em curso, sendo baseada na confrontação entre análises de entrevistas realizadas nos últimos anos com educadores populares que sistematizaram experiências educativas, especialmente de educação popular, na América Latina – principalmente nos paradigmáticos casos de Brasil e Chile - entre as décadas de 1960 e 1990 com uma análise de uma bibliografia relacionada às transformações das educações voltadas às classes populares nesse mesmo contexto. Além disso, também há uma articulação desse debate com uma bibliografia do campo dos estudos das memórias coletivas e da ascensão neoliberal na região.

PALAVRAS-CHAVE

Educação popular; Educação social; Rememoração; América Latina

INTRODUÇÃO

É gigantesca a amplitude e variedade de sentidos, *miradas*, metodologias e objetivos atrelados às expressões empregadas na(s) educação(ões) das classes populares (Brandão, 1984; Mejía, 1989; Jara, 2006). Comumente o termo *educação popular* – com ou sem maiúsculas – é colocado em um balaio com uma coletânea de pseudo sinônimos de formas, técnicas e metodologias educativas relacionada a esses grupos, normalmente compartilhando algum – ou *qualquer* – grau de diferenciação da

educação escolar tradicional, hegemônica e largamente generalizada no planeta a partir do advento do capitalismo e principalmente após as revoluções burguesas desencadeadas nos séculos XVII e XVIII. Foi a partir deste período histórico que a escola assume o protagonismo no campo educacional, evidenciado pelo termo *educação* ser colocado frequentemente como inequívoco sinônimo de *escola*. Essa instituição assumiu o papel de ser o ritual de preparação, inserção e passagem para a sociedade de consumo e é definida por Ivan Illich (2007, p. 30) como um “[...] processo que requer assistência em tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”.

Nesse bagunçado balaio, *educação popular* aparece enquanto igual ou similar a outras nomenclaturas, com destaque para a *educação social*, mas também em termos como *educação de adultos*, *educação não formal*, *educação aberta*, *educação continuada*, *educação participativa*, *educação extraescolar*, *educação de base*, entre outras (Brandão, 1982; Torres, 1992). Tantos termos, muitas vezes utilizados de forma apressada e/ou pouco aprofundada, gera uma grande indefinição e confusão tanto em análises teóricas quanto na concretude prática das experiências, principalmente em relação aos seus projetos políticos, que podem se manifestar apenas nas entrelinhas.

Aqui, buscamos trabalhar – tendo em vista essa miscelânea – com a *educação popular com sentido emancipatório* e sua relação – de maior ou menor dissimetria – com outras formas de educação das classes populares. Entendemos esse modo específico de compreender essa forma educacional como uma alternativa à educação hegemônica construída desde os movimentos sociais e populares, sendo “parte do trabalho político que contribui para acumular o poder popular através do conhecimento” (Viezzler, 1989, p. 3). Mais que um punhado de técnicas e metodologias, essa educação popular é um fato político e ético fundamentado no estímulo de elementos como: criticidade, dignidade, solidariedade, criatividade, organização coletiva, mobilização, transformação, diálogo, pergunta e rebeldia (Jara, 2020; Korol, 2006). Em sua prática pedagógica, se *educa com*, em que “a cabeça pensa onde os pés pisam” (Betto, 2008, p. 7), ao invés de se *educar para*, como propriamente em práticas educativas patronais, clientelistas, populistas, opressoras e/ou autoritárias (Brandão 1986; Freire, 1996).

A intencionalidade desse presente trabalho é apresentar um fragmento da pesquisa vem sendo realizada desde 2015 acerca das relações entre a história e o campo da

educação popular com sentido emancipatório com suas possibilidades e percalços na dinamização das memórias coletivas das lutas populares *desde abaixo*. Atualmente, buscamos aprofundar os estudos acerca das transformações da educação das classes populares no contexto latinoamericano das redemocratizações pós ditaduras. O enfoque, tanto nesse texto quanto no presente estágio da investigação, é em dois casos paradigmáticos nesse contexto: o chileno e o brasileiro.

DITADURAS COMO PONTO DE INFLEXÃO

Durante o período das ditaduras, os movimentos vinculados à educação popular com sentido emancipatório na América do Sul passaram por um duro ponto de inflexão, sendo uma das forças políticas que foram sistematicamente e duramente perseguidas, com muitos de seus militantes ameaçados, presos, torturados, exilados, mortos ou desaparecidos, além de muitas de suas recentes experiências, formais e não-formais, extintas, especialmente as que adquiriram grande força no início dos anos 60 (Brandão et al., 2015). Por outro lado, o afastamento compulsório da institucionalidade, ao invés de se constituir enquanto um evento fúnebre, possibilitou processos de reinvenção a partir da clandestinidade. Mesmo em um momento no qual a brutalidade cotidiana foi rapidamente substituída por um terror de Estado ainda mais explícito e implacável (Arantes, 2014), a educação popular, contraditoriamente, conseguiu se espalhar pelo subterrâneo social e político sob o autoritarismo. Foi nesse período que ela se colocou efetivamente enquanto uma expressão sociocultural e política em proporções continentais, mesmo que continuasse limitada por ser impelida a constituir-se enquanto experiências normalmente pequenas e isoladas entre si (Jara, 2020).

Assim, a educação popular atuou sob o rasgo do tecido social promovido pelas ditaduras, se recriando principalmente com a expressão de resistências comunitárias a partir de formas de organização que buscavam atuar frente às necessidades materiais e imateriais em seus territórios (Jara, 2015; Fauré, 2016). Entre as imateriais, se destacam – entre outras – as relacionadas ao campo da memória. Muitas organizações buscaram tecer formas alternativas de resistência a partir da reelaboração do tecido social e do (re)estabelecimento de sentidos de comunidade (Jara, 2020), que também se encontraram em tentativas de reestruturar as dinâmicas das memórias enquanto uma forma de trabalhar coletivamente com os acontecimentos e suas possíveis

(re)interpretações do passado, que foram forçadas a permanecerem tacanhas ou escondidas frente às memórias nacionais oficiais (Bosi, 2003).

A sobrevivência de mobilizações no subterrâneo repressivo possibilitou a conservação de elementos dos projetos derrotados nos anos 60 e 70, que aos poucos vão sendo atualizados e acabam gestando novos movimentos. Apesar desse período não significar uma apoteose dos setores populares, foi possível o advento de movimentos que puderam renovar internamente – político e culturalmente – uma parcela significativa da esquerda, que não conseguia se converter nesse período em um canal político amplo. Frutos dessa dinâmica se encontram, além de organizações comunitárias, movimentos de grande influência nas décadas seguintes – não só na América Latina, mas globalmente – como nos casos das Madres de la Plaza de Mayo, na Argentina; do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil; e do movimento zapatista atuante no estado mexicano de Chiapas (Zibechi, 2018). A educação popular foi um fator dinâmico fundamental para que houvesse fortalecimentos formativos e organizativos, permitindo – como diria Eder Sader (2001) – que *novos personagens entrassem em cena*, fomentando em nosso recorte histórico oposições às ditaduras advindas das bordas e sob os alicerces sociais (Lopes, 2013).

Por conta desse histórico, com frequência encontramos nesse campo uma preocupação especial com relação aos períodos das ditaduras em nosso continente, principalmente através de experiências que buscaram manter vivas ao menos fragmentos destas memórias, conjuntamente com o esforço de se pressionar instituições hegemônicas a se abrirem às narrativas daqueles que mais sofreram nesses regimes.

DOIS PARADIGMAS

O caso chileno

O neoliberalismo continua o processo histórico de naturalizar o capitalismo, como se fosse a maneira autêntica de se organizar em sociedade. Qualquer alternativa a este sistema é tida como uma *anomalia*, uma *patologia* que vai contra a natureza saudável da sociedade e por isso deve ser erradicada (Traverso, 2017). Segundo a análise de Frei

Betto (2005, p. 13, grifos do autor), a partir do momento em que constitui enquanto hegemonia, o discurso neoliberal clama: “*Poucos são os escolhidos e muitos os excluídos e não adianta mais querer lutar por uma sociedade alternativa!*”. Ou seja, para o “bom funcionamento da máquina”, *de uma forma ou de outra* todos precisam ser sujeitos de mercado (Dardot; Laval, 2016). Assim se instaura um processo de *contrarrevolução permanente*, no qual os campos pedagógico e subjetivo são essenciais.

Contrariamente a um certo senso comum muito difundido, no neoliberalismo o Estado não se retira ou é eliminado, estando mais robusto no que tange o exercício enquanto força facilitadora e de imposição da racionalidade neoliberal e em seus mecanismos de funcionamento. Afinal, não é espontaneamente que as pessoas vão mergulhar de cabeça no princípio da brutal competitividade da guerra econômica de todos contra todos (Laval, 2020). Segundo um dos seus maiores ideólogos, Friedrich Hayek, é legítimo o uso da coerção do Estado quando este está a proteger os direitos do mercado e do direito privado (Dardot; Laval, 2016). Isso significa que ele não só pode como *deve* ser usado para *eliminar* experiências que de alguma maneira estão

[...] ligadas a mecanismos de solidariedade, relações recíprocas, exigências morais e tradições culturais que produzem “qualidade de vida”, o que as leva a se opor à competição geral. Esse aspecto se apresenta particularmente no campo educacional, lugar por excelência de transmissão de conhecimentos e valores, que pressupõe uma temporalidade particular (a do desenvolvimento individual) e um espaço institucional separado das emergências e necessidades econômicas. Para sincronizar a educação à temporalidade dos mercados (ou seja, à produção de capital humano) e garantir que a “reprodução escolar”, como disse Bourdieu, esteja sujeita às necessidades de acumulação de capital, adaptando o treinamento para empregos existentes ou previstos, o governo deve intervir muito ativamente. É isso que explica esse frenesi de reformas e todas essas pequenas transformações que acabam se tornando sistêmicas. (Laval, 2020, p. 1034)

O autoritarismo e a progressiva corrosão da democracia presentes em processos de *contrarrevolução permanente* não são apenas artifícios discursivos, mas sim totalmente intrínsecos ao neoliberalismo (Klein, 2008; Brown, 2019; Chamayou, 2020).

Isso está presente explicitamente em escritos de Hayek, Von Mises e Friedman, assim como propriamente nas experiências de implementação e manutenção de políticas neoliberais. Nesse sentido, a mais emblemática foi a ditadura pinochetista, que se demonstrou um laboratório radical para o modelo neoliberal.

Se no início dos anos 70 o Chile se destacava no cenário internacional pela paradigmática chegada ao poder pela via eleitoral da Unidad Popular, encabeçada por Salvador Allende, a partir do golpe de 11 de setembro de 1973 a ditadura capitaneada por Augusto Pinochet se destacou pelo enraizamento extremamente violento da racionalidade neoliberal no conjunto da sociedade chilena (García-Huidobro; Martinic, 1985). Esse processo de modernização radical do capitalismo do país andino se deu numa coordenação direta entre os militares e os Chicago Boys chilenos, sob bênção e supervisão direta – por vezes, *in loco* – de seus ideólogos Milton Friedman e Friedrich Hayek (Chamayou, 2020). O principal marco legal desse processo foi o estabelecimento de uma nova constituição em 1980, escrita sem qualquer participação do conjunto da população ou da oposição, e que até o presente momento ainda vigora, apesar de enormes manifestações contrárias, como no *estallido social* de 2019. A experiência da implantação do neoliberalismo no Chile posteriormente serviu de modelo para os países vizinhos – muitos também em ditaduras – e mesmo para o Norte global, sendo vendida como um *case* de sucesso, a despeito das extremamente bárbaras violações dos direitos humanos e do próprio empobrecimento de sua população. Tal cenário só corrobora com as análises que demonstram que liberdade tão defendida pelo neoliberalismo é a liberdade econômica das mais altas hierarquias do poder do capital (Chamayou, 2020).

Como descrito por Naomi Klein (2008, p. 88), essa experiência vivida no Chile *pelos* de 1973 a 1990 se deu baixo uma *doutrina de choque*, que possui sua própria santíssima trindade atuando de modo integrado:

O choque do golpe preparou o terreno para a terapia de choque econômico; o choque das câmaras de tortura horrorizou qualquer um que pensasse em reagir contra os choques econômicos. De dentro desse laboratório vivo, surgiu o primeiro Estado da Escola de Chicago, e a primeira vitória de sua contra-revolução global.

No decorrer dessa doutrina de choque está intrínseco o urgente processo de remoção dos diversos “obstáculos” reais. Afinal,

Na década de 1960 e no começo da de 1970, a esquerda representava a cultura de massa dominante na América Latina — era a poesia de Pablo Neruda, a música de Víctor Jara e Mercedes Sosa, a Teologia da Libertação dos padres do Terceiro Mundo, o teatro emancipador de Augusto Boal, a pedagogia radical de Paulo Freire, o jornalismo revolucionário de Eduardo Galeano e do próprio Walsh. Eram os lendários heróis e mártires do passado e da história recente, de José Gervasio Artigas e Simón Bolívar a Che Guevara. Quando as juntas saíram a campo para desafiar a profecia de Allende e arrancar o socialismo pelas raízes, fizeram uma declaração de guerra contra toda essa cultura. (*ibid.*, pp. 177-178)

Para poder eliminar qualquer “pedra no coturno” – os inimigos, sejam comunistas, socialistas, marxistas, desenvolvimentistas ou *qualquer* indivíduo ou grupo minimamente propensos a questionar e se organizar contra a dominância do mercado em conjunto com as forças armadas – foi preciso não só chegar às últimas consequências da violência, como também deixar testemunhas que soubessem das prisões, torturas, assassinatos, desaparecimentos etc. Eles sabiam que o medo é a semente da dependência. Aos *sobreviventes* resta – ou restaria – manter-se vivo dentro das regras pré-estabelecidas, submetidos a *rituais de sofrimento* permeados pela urgência da autopreservação: há com o choque uma anulação do próprio choque, da possibilidade do choque (Viana, 2012). Com a barbárie extrema gradativamente se normalizam os processos de violência, sujeição e passividade frente ao trauma escancarado.

Klein (2008) salienta nas tecnologias de tortura desenvolvidas pelo psiquiatra Ewen Cameron – conjuntamente com a CIA – nas quais se buscou recriar a tábula rasa de Aristóteles: seus “pacientes” eram levados a ter todas suas funções relacionadas à memória severamente perturbadas. A perda tanto da memória, quanto de estímulos sensoriais, levava a falta de noção espacial e temporal, gerando um cenário perfeito para “[...] transformar adultos em crianças dependentes, cuja mente é um espaço vazio sugestível” (*ibid.*, p. 53). Tal lógica não se restringiu ao indivíduo ao ser implementada na ditadura pinochetista e posteriormente em outras experiências

neoliberais para a realização em massa de políticas de “limpezas de mentes”, tentando apagar da cultura valores coletivistas e substituí-los por valores de mercado. Não há como fabricar esse sujeito premeditado pela teoria neoliberal nesse grau de radicalidade sem a constituição de um robusto plano pedagógico (Dardot; Laval, 2016) que incluía práticas de “limpeza” baseadas na destruição e refundação da ordem e do tecido social. Tal elemento está, atualmente, se evidenciando na ascensão da extrema direita pelo mundo, vide as “reformas” da educação realizadas no Brasil nos últimos anos. Tal como na ditadura pinochetista, parte dessa política se dá na perseguição – e quando possível repressão brutal – da classe de trabalhadores da educação. Como salienta Fabian Cabaluz (2020), no Chile essa classe, em especial no caso de professoras e professores, foi a com maior número de pessoas executadas e desaparecidas entre 1973 e 1990. Um exemplo notório foi, já no final da ditadura, o Caso Degollados, que terminou com o sequestro e hediondo assassinato de, entre outros, Manuel Guerrero, professor e dirigente da Asociación Gremial de Educadores de Chile.

Nesse país, a cultura escolar se viu profundamente transformada com grande rapidez a partir das contrarreformas implementadas por militares em conjunto com os chicaguistas e apoiados pela elite política e econômica nacional e internacional. Para controlar as comunidades educativas, o Estado autoritário criou mecanismos, oficiais e “extraoficiais”, de perseguição intensiva a qualquer potencial oposição. Dentre essas políticas podemos citar: a proibição da organização política e, conseqüentemente, de eleições internas à classe docente ou estudantil; fechamento de escolas e projetos de educação popular desenvolvidos pelos governos anteriores; passagem para a iniciativa privada ou para as forças armadas instituições universitárias e escolares; municipalização da educação pública, afetando negativamente as comunas mais pobres e com menos estrutura; “depuração ideológica” no currículo, com a exclusão de conteúdos considerados subversivos; dissolução da autonomia de cátedra e diminuição dos salários de professores, etc. A partir dessas transformações radicais foi concebido o atual modelo educacional chileno, baseado no endividamento, na segregação e na abissal desigualdade do sistema educativo (Cabaluz, 2020; González et al., 2021).

Em contraposição a esse sistema que estava sendo estabelecido, são organizados, principalmente na década de 1980, movimentos ligados à educação popular de cunho socialista e emancipatório, principalmente através de ONGs, que conseguiam financiamento de agências de cooperação internacional, a exemplo da *Solidariedade con Chile*, fruto da articulação de exilados políticos (Fauré, 2016), além de apoio de setores da Igreja e da participação de militantes de diferentes correntes. Um dos campos de batalha encontrados foi o da memória, como ocorreu com os *talleres de recuperación de la Memoria Popular*, da qual a ONG ECO - Educación y Comunicaciones teve grande destaque.

Mesmo no auge da ditadura pinochetista, quando nem as universidades tinham abertura ou preocupação com a memória ou a história oral, organizações relacionadas a uma educação popular com sentido emancipatório foram importante vetor para se trabalhar memórias marginalizadas, negligenciadas, proibidas. O professor e educador popular Mario Garcés(2011) pontua:

Entonces, nosotros ahí nos dimos cuenta de que en realidad [...] para poder reconstruir esa historia, de los pobladores, de las mujeres, de los jóvenes, de los cristianos, etc., etc., el único camino que teníamos disponible en ese momento era la memoria de los propios pobladores, de los jóvenes, de los cristianos, de las mujeres, etc.

Yo en más de una vez digo que casi inventamos la pólvora, [...] porque la propia experiencia de los sujetos nos decía que en esa etapa de plena Dictadura, una manera de resistir a la Dictadura era la memoria; o sea, nosotros como pueblo no somos lo que los militares dicen, no son los que aparecen en la televisión, no son los discursos oficiales, o sea el pueblo tiene otra historia, entonces lo que nosotros hicimos fue conectarnos con esa necesidad y contarnos nuestra propia historia.

Além da conservação dessas memórias, muito da reorganização popular no interior da sociedade autoritária perpassa pela possibilidade de se acessar experiências oriundas do passado. Ainda segundo Garcés, parte significativa dos *talleres* tinha um foco em contar oralmente as experiências dos partidos revolucionários, das organizações de mulheres, do movimento operário, das *poblaciones*, etc. Memórias de confronto com a

narrativa hegemônica imposta pela ditadura e fomentada pelas novas estruturas neoliberais.

Com a redemocratização do período da Concertación, o forte investimento internacional à ONGs vinculadas à educação popular irá minguar, empurrando o fortalecimento da relação das organizações da sociedade civil com o Estado e mudando as formas de estruturação, organização, planejamento e financiamento, mexendo muito com a autonomia destas. Os anos 90 vão evidenciar uma crise da educação popular – ao menos a de cunho emancipatório – no país que continuava alimentando a máquina neoliberal da qual o Chile se constituiu enquanto paradigma por conta do seu imposto “pioneirismo”. Isso também impactaria a forma de se relacionar com as memórias, especialmente as populares, além de alterar a configuração dos atores protagonistas desse processo.

O caso brasileiro

Com o desmantelamento de grande parte dos movimentos de cultura e educação popular no país – em especial os que trabalhavam através da alfabetização popular, como os protagonizados pelas equipes de Paulo Freire – grande parte do processo de alfabetização foi interrompido pela ditadura brasileira. Entretanto, dada a prioridade da educação de adultos na perspectiva de organismos internacionais voltados para projetos de modernização do capitalismo, o regime buscou alternativas que passaram: (a) pela reestruturação de movimentos que antes do golpe de 1964 possuíam um caráter popular e contestador, como no caso do MEB - Movimento de Educação de Base; (b) pelo apoio político e financeiro a organizações que já realizavam projetos de educação de adultos alinhados com os princípios do regime, como no caso do grande investimento na Cruzada ABC; e (c) pela criação de planos educativos institucionalizados pelo Ministério da Educação e Cultura, com grande destaque para o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização, que usurpavam acúmulos técnicos e metodológicos das experiências freirianas, mas retirando as características políticas que são inerentes à obra de Freire (Paiva, 1987). Como afirmou o educador pernambucano, o Mobral nasceu para negar e confrontar seu método, silenciar seu discurso e cooptar os jovens professores que trabalhavam com a alfabetização popular (Freire, 1994). O Mobral, então, buscou sedimentar, passando por cima das ruínas dos

movimentos derrotados, os interesses dessa modernização autoritária do capital, se alimentando dos despojos e exercendo o papel de institucionalizar, com as lógicas hegemônicas, as novidades surgidas nas práticas destruídas (Brandão, 1984).

Durante e após a famigerada transição *lenta, gradual e segura* pregada pelo ditador Ernesto Geisel e pelo ministro e ideólogo da Doutrina de Segurança Nacional Golbery do Couto e Silva, o campo educativo mostrou-se um dos principais canais de debate acerca da abertura política do Brasil e da recriação de um país pós-ditadura. Transformar radicalmente a educação se mostrava uma possibilidade de transformação da própria sociedade brasileira, principalmente com as experiências de educação popular atuantes clandestinamente, as mobilizações populares por escolarização e, pilar de ambas, a mobilização de organizações territoriais como centros comunitários, clubes de mães, associações de moradores, etc. Muitas dessas organizações contavam com apoio de partidos clandestinos de oposição e de Comunidades Eclesiais de Base (Paulilo, 2017). Alinhado a esse contexto vemos nos movimentos de educação popular do período uma ansiedade com relação à perspectiva da redemocratização, que possibilitaria findar duas décadas de perseguição à margem do sistema escolar em experiências majoritariamente pequenas e ilhadas, sobrevivendo nas fissuras do subterrâneo da política.

Por um lado, encontramos no campo uma visão otimista da vinculação entre essa forma de conceber a educação com a possibilidade de construção de políticas públicas de maior escala, *com a participação* dos setores populares. Assim, seria possível sonhar e concretizar um avanço com relação às propostas de institucionalização dos anos 60 derrotadas pela ditadura, como a de instaurar um Programa Nacional de Educação coordenado pelo próprio Paulo Freire. Moacir Gadotti (1978; 1979; 1981), por exemplo, defende nesse momento uma escola voltada para o aprofundamento acerca das questões sociais e políticas, no qual a luta de classes fosse um ponto pedagógico fundamental para a construção crítica de autonomia, participação social engajada, autodeterminação e desobediência organizada. Não à toa, elementos que – pelo menos em parte significativa das práticas – possuíam acúmulos no interior de movimentos vinculados à educação popular de viés emancipatório durante o decorrer da ditadura. Trata-se, então, de uma educação escolar que possa ser construída não verticalmente, como na tradição hegemônica, mas a partir das próprias organizações populares de

base. Nesse ponto de vista, o Estado e, conseqüentemente, a escola são campos de batalhas abertos, mesmo que permaneçam desiguais no que se refere aos diferentes poderes presentes na sociedade.

Por outro lado, houve setores menos esperançosos com a entrada nas instituições formais. Mesmo reconhecendo a importância estratégica da escola na formação da militância, essas visões mais pessimistas denunciam a inviabilidade dessa educação popular no interior do sistema capitalista, já que a educação formal está impregnada e indissociada das características colonizadora e tecnocrática, sedimentadas ao decorrer dos séculos. Como criar algo voltado para o acúmulo de poder popular dentro de espaços anteriormente institucionalizados no modelo hegemônico? Afinal, esse era um princípio muito latente nos anos 60, como os próprios Círculos de Cultura freirianos que praticavam o afastamento e a contraposição ao formal a partir da perspectiva da mudança social radical já presente na própria experiência educativa (Betto, 2005).

Seja como for, a crescente discussão em torno desse tópico se dá especialmente porque há em diversos países latino-americanos experiências expressivas no que toca a constituição de políticas públicas a partir da educação popular. Essas experiências acabam se influenciando mutuamente e se mostram ainda mais robustas quando estão relacionadas com áreas tangenciais, como educação de jovens e adultos, capacitação agrícola, políticas de gênero e no campo da saúde (Jara, 2020), esse último como notável destaque.

Dentro dessa grande gama, vale acentuar a importância do caso brasileiro. Especialmente após a Constituição de 1988, que abriu as portas para a oficialização de futuras práticas de educação popular no interior do Estado, houve uma crescente presença desse campo nas políticas públicas do país, primeiramente no âmbito municipal, para depois em experiências a nível estadual e nacional. Esse crescimento tem uma importante relação com a convergência de diversos setores contrários ao regime ditatorial na formação do Partido dos Trabalhadores no início dos anos 80, que agregou em seu interior ou em sua base de apoio muitos educadores populares, incluindo alguns atuantes desde o início da década de 1960. De forma paradigmática, a entrada de um nome de peso como Paulo Freire na secretaria de educação do maior município do país, São Paulo – durante o mandato de Luiza Erundina, à época no PT, de 1989 a 1992 – sinalizou a pavimentação para o caminho institucional. Essa legitimação

ganhou contornos maiores na virada do século, com a bem-sucedida implementação do MOVA-RS, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul, implementado em 1999 durante o mandato do governador gaúcho Olívio Dutra, e posteriormente com a entrada do Partido dos Trabalhadores no Palácio do Planalto. Segundo Oscar Jara (2020), importante referência da educação popular, o cume desse processo de institucionalização se deu com o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas no Brasil, sancionado em 2014 e desmontado após o golpe de Estado de 2016.

CONCLUSÃO

A institucionalização – apesar de proporcionar materialmente experiências educativas mais robustas, socialmente impactantes, ampliadas ou mesmo generalizadas, podendo fortalecer demandas populares – propicia também a criação de vias de acesso e capilarização para diferentes e menos explícitas formas de desarticulação, assimilação e cooptação dos movimentos populares pelo Estado, especialmente quando os interesses dominantes deste se impõem (Betto, 2005). As instituições centralizadoras e domesticadoras representam a presença da *memória do conquistador* em diferentes práticas educativas, notoriamente as formais, mas também – e cada vez mais – as que ocorrem fora do sistema escolar, com suas várias nomenclaturas. Ao tentar neutralizar formas concorrentes de se educar, as diferentes manifestações de educação das classes populares com viés hegemônico “(...) apenas rotiniza e torna institucionais práticas antecedentes que pôde aproveitar, ou que recriou, das que, adversárias, ajudou a enterrar” (Brandão, 1984, p. 149). Isso se evidencia tanto no contexto da mudança de paradigma das ONGs chilenas com o início da Concertación, quanto em experiências brasileiras que vão do Mobral ditatorial às grandes instituições privadas utilizando metodologias saqueadas da educação popular para entrar no contraturno dos jovens ou mesmo ampliando os interesses corporativos no interior do ensino básico (Catini, 2021).

Historicamente, o campo da educação popular foi efetivamente uma ruptura política com a educação colonizadora e voltada aos interesses das elites desde pelo menos meados do século XX. A incorporação fragmentária dessa forma de educação na institucionalidade e também fora da escola pode se mostrar como uma das estratégias

de barrar seu avanço, pelo menos em suas proposições e conformações mais radicais em prol do acúmulo de poder popular e de projetos emancipatórios. Cada vez mais essa educação colonizadora avança em terrenos que antes não conseguia adentrar, nos subterrâneos sociais e políticos que se mostraram, por gerações, refúgios de projetos contestatórios e de seu combustível: a memória da barbárie sofrida e também da luta dos antepassados caídos. O período das ditaduras latino-americanas foi um grande exemplo disso. Agora, utilizando-se de partes remendadas da educação popular combativa, não só se espolia técnicas pedagógicas, mas também – como nos lembra Ecléa Bosi(2003) – lembranças divergentes. Atualmente, o projeto neoliberal – atuando em diversas frentes, tendo a educação como um fundamento crucial – se expande nos territórios de resistência com destruição, marginalização e cooptação das experiências contestatórias. Assim ele avança em seu projeto autoritário de contrarrevolução permanente para que apenas a racionalidade fundada no mercado esteja disponível para nossa liberdade de escolha.

BIBLIOGRAFIA

- Arantes, P. E. (2014). *O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Betto, F. (2005). *Os desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular*. São Paulo: CEPIS.
- Betto, F. (2008). Sobre Paulo Freire. In: CEPIS. *Concepção de educação popular do CEPIS*. São Paulo: CEPIS.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, SP: Ateliê.
- Brandão, C. R. (1982). *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro, RJ: EdiçõesGraal.
- Brandão, C. R. (1984). *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo, SP: EdiçõesLoyola.
- Brandão, C. R. (1986). *Educação popular*. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Brandão, C. et al. (2015). Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos. *A partilha da vida* [web site].
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo – a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Filosófica Politeia.
- Cabaluz, F. (2020). Entrevista: Fabian Cabaluz. ‘Em todos os níveis se configurou um sistema educativo profundamente desigual, que produz segregação social e endividamento’. Entrevista por André Antunes. *PortalEPSJV/Fiocruz*.
- Catini, C. de R. (2021). A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. *Germinal*, 13(1), 90–118.
- Chamayou, G. (2020). *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. 1ª edição. São Paulo:Ubu.
- Dardot, P.; Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo - ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.

- Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, N.º 3.
- Freire, P. (1994). O Mobral nasceu para negar o meu método e meu discurso. Entrevista à M. Felinto e M. R. Costa. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 29 de maio.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1978). Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação & Sociedade*, Ano 1, Número 1, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gadotti, M. (1979). Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação & Sociedade*, Ano 2, Número 4, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Gadotti, M. (1981). Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação & Sociedade*, Ano 4, Número 8, Unicamp/Cortez & Moraes.
- Garcés, M. (2011). Sobre la memoria popular. *DIÁLOGOS: Memoria / Historia Social / Educación Popular / Organización social y popular*, Programa Domeyko – Universidad de Chile.
- García-Huidobro, J. E.; Martinic, S. (1985). Las Instituciones Privadas y La Educación Popular: El Caso Chileno. *Revista interamericana de educación de adultos*, volumen 8, números 1 y 2, Pátzcuaro, Michoacán, México.
- González, J. M.; Bueno, L. P.; Schindwein, I. G. C. (2021). Potencias de la rememoración: reflexiones desde las memorias de la Escuela Célestin Freinet de la Pintana. In: *V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe: Escenario regional de ofensiva capitalista y rebeliones populares*, IEALC, Buenos Aires.
- Illich, I. (2007). *Sociedade Desescolarizada*. Tradução de Luciana Reis – Porto Alegre; Deriva.
- Jara, O. (2006). Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO.
- Jara, O. (2015). Entrevista a Oscar Jara. Entrevista por Jorge Cardoso e Luísa Teotónio Pereira. *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*, Revista n.º 2 - Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contextos de Educação Formal, Portugal.
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Editorial El Colectivo.
- Klein, N. (2008). *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Naomi Klein; tradução Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Korol, C. (2006). Educación Como Acción Cultural Para La Libertad. In *Caleidoscopios de Rebelías*. Argentina, Ediciones America Libre.
- Laval, C. (2020). Para a crítica da educação neoliberal: Entrevista com Christian Laval. Entrevista por Carolina de Roig Catini. In: *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, SP, v. 22, n. 4, pp. 1031-1040.
- Lopes, B. (2013). *Semeadores da Utopia: A história do Cepis – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae* / Bárbara Lopes. - 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular.
- Mejía, M. R. (1989). *Sindicato e pedagogia: rumo a uma escola enraizada na educação popular*. Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola.
- Paulilo, A. L. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cad. Pesqui. [online]*. v. 47, n. 166, pp. 1252-1267.
- Sader, E. (2001). *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-80)* (4. ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Torres, C. A. (1992). *A Política da Educação Não-Formal na América Latina* / Carlos Alberto Torres; tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Traverso, E. (2017). Políticas de la Memoria en la era del neoliberalismo. *Aletheia*, 7(14), FAHCE, Universidad de La Plata, Argentina.
- Viana, S. (2012). *Rituais de sofrimento* / Silvia Viana. São Paulo: Boitempo.
- Viezer, M. (1989). Educação popular feminista. *Cunhary - Rio das Mulheres, Informativo da Rede Mulher - Anoll*, número 4.
- Zibechi, R. (2018). *La Revolución de 1968 desde América Latina*. Primeira Edición en Chile, Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

LIDERANÇA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE O PROJETO SOCIAL “SEMEANDO CONHECIMENTO, COLHENDO SABEDORIA”

Ruth Wendler Laroca¹, Sibeli Cardoso Borba Machado²,
Nei Antonio Nunes³, Jacir Leonir Casagrande⁴

¹ Administradora pela Unicentro e Gestora na empresa Bandeira Batatas

² Doutoranda em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração/PPGA – UNISUL

³ Doutor em Sociologia Política pela UFSC

⁴ Doutor em Engenharia de Produção (Ergonomia) pela UFSC

RESUMO

A liderança empresarial refere-se à capacidade de gerenciar grupos de pessoas, transformando-os em equipes que geram resultados positivos às organizações. ‘Liderar com propósito’ é despertar comportamentos organizacionais que contribuam, cada vez mais, na adoção da responsabilidade social corporativa e na inserção de práticas que auxiliem no desenvolvimento das comunidades e na vida de seus atores. Neste contexto transformacional, está o Projeto “Semeando conhecimento, colhendo sabedoria”, fundado em 2018, em Guarapuava/PR, Brasil, com estudantes do nono ano da rede estadual de ensino. O Projeto é realizado por meio da parceria entre escola pública e empresa privada que tem por finalidade diminuir a vulnerabilidade dos estudantes e a evasão escolar existente na transição do ensino fundamental para o ensino médio. O objetivo central da pesquisa foi o de entender o papel e a atuação da liderança empresarial junto ao Projeto “Semeando conhecimento, colhendo sabedoria”.

Metodologicamente, para este estudo de caso (de cunho qualitativo, descritivo e transversal) foram utilizadas três técnicas de coleta de dados: fontes primárias (avaliações aplicadas); fontes secundárias (dados levantados nos acervos da unidade escolar e da empresa, reportagens em jornais e *websites*, e postagens em redes sociais), e seleção de literatura para embasar o estudo, o qual foi realizado entre os meses de julho e dezembro de 2021. Para tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados indicam que gerenciar/conduzir as pessoas a um objetivo comum, unindo esforços entre escolas públicas e empresas privadas à gestão de projetos sociais, tornou-se essencial para alcançar resultados. Os achados sublinham que a liderança empresarial cumpriu seu papel e impactou positivamente os estudantes, o que levou à diminuição da evasão escolar, ao aumento do interesse pelos estudos e à melhora das notas escolares. Além disso, foram percebidas: melhora do envolvimento e interesse nas atividades escolares; melhora na afirmação e entendimento como jovens de área rural e escola do campo (identidade); maior interesse em formação continuada; envolvimento nas atividades propostas; melhora na autoestima e comunicação individual e em grupo; atuação como agentes multiplicadores de conhecimentos, demonstrando senso crítico e liderança. Por fim, entre as contribuições do estudo está a de que empresas que atentam à sua responsabilidade social e se engajam em projetos sociais, beneficiam a si próprias, aos seus *stakeholders* e contribuem diretamente no desenvolvimento das pessoas e, por conseguinte, das comunidades como agentes de transformação. Ademais, ao unir a parceria público-privada num trabalho em rede cria-se um cenário oportuno para desenvolver sinergia na área social, aumentar o impacto das ações e a eficácia dos propósitos delineados.

PALAVRAS-CHAVE

Liderança; Responsabilidade social; Educação; Projeto Social

INTRODUÇÃO

Para obter sucesso num ambiente complexo e com negócios altamente competitivos, cada vez mais as empresas precisam desenvolver um olhar voltado para dentro e fora das paredes institucionais. Essa competitividade também trouxe consumidores mais exigentes, levando as organizações a buscarem maneiras de se diferenciar, uma vez que essa diferenciação pode trazer vantagem competitiva sustentável no longo prazo (Borger, 2001).

A partir desse pressuposto, o sucesso passou a ser definido através da integração de conceitos como qualidade gerencial, administração do meio ambiente, reputação da marca, lealdade dos consumidores, ética corporativa e retenção de talentos, conduzindo a uma gestão mais eficiente (López et al., 2007).

Um dos patamares desta prática de gestão eficiente é a responsabilidade social, que engloba ações voluntárias das empresas a fim de beneficiar seu público externo e interno. Empresas socialmente responsáveis são aquelas que repensam suas próprias posturas, comportamentos e condutas a fim de colocarem em prática atitudes que promovam o bem-estar de todos os envolvidos (Vasconcelos et al., 2012).

Incorporar práticas de responsabilidade social na rotina da empresa significa assimilar os vários aspectos econômicos, sociais e ambientais. Para que as diretrizes sejam absorvidas com naturalidade e propósito é fundamental o comprometimento da liderança com cada uma delas, gerando valor para o negócio na mesma medida em que é gerado impacto social (Santos, 2020). Barreto e Tanure (2011) ressaltam que a liderança une os vários aspectos da responsabilidade social e esclarece o papel das organizações para consigo mesmas e com a sociedade, definindo um eixo e atuando para que a empresa seja um agente de transformação.

Atuar junto a Projetos Sociais é uma das maneiras da empresa promover a responsabilidade social através de ações efetivas que irão valorizar as experiências das comunidades-alvo, empoderando-as como protagonistas da ação (Marcondes, 2021). Nunes et al. (2017) destacam que projetos sociais tem a missão de viabilizar a melhoria da qualidade de vida das comunidades, enriquecendo o aprendizado e auxiliando no desenvolvimento social, alterando uma antiga forma de pensar e agir por meio de propostas inovadoras. Sendo assim, projetos sociais são uma ótima forma da empresa se engajar e causar mudanças, condizendo com o conceito de responsabilidade social.

Neste contexto, este estudo aborda a liderança e seu papel no desenvolvimento da responsabilidade social de uma organização. O objeto de estudo foi o Projeto intitulado “Semeando conhecimento, colhendo sabedoria”, que ocorre a partir de uma parceria entre a empresa Bandeira Batatas e a Escola Estadual do Campo da Palmeirinha, distrito Palmeirinha, Guarapuava/PR, com a finalidade de desenvolver ações para diminuir as vulnerabilidades sociais e educacionais da localidade, melhorando a qualidade de vida destes estudantes.

Essa visão do líder inclinado ao ambiente organizacional externo e seu envolvimento na responsabilidade social empresarial potencializa e mobiliza os colaboradores em prol de atitudes de impacto nos vieses interno e externo. De acordo com Santos (2020), essa preocupação faz parte da “liderança com propósito”, uma tendência do mundo corporativo que tem como princípios protagonismo, identificação, engajamento e consciência.

As qualidades e ações do líder exercem influência sobre o comportamento e as crenças dos liderados dentro das organizações. Neste sentido, a responsabilidade social está diretamente ligada ao ambiente de liderança dentro da empresa, visto que líderes são responsáveis por formular estratégias e promover a imagem da organização a partir de uma perspectiva sócio responsável (Cardoso; Cavazotte, 2017).

Nesse contexto, a pergunta norteadora deste estudo é: Como a gestão e liderança empresariais podem motivar ações de responsabilidade social e impactar projetos sociais? Como objetivo principal busca-se compreender a atuação da liderança empresarial junto ao Projeto “Semeando conhecimento, colhendo sabedoria”.

MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto aos procedimentos, a pesquisa classifica-se como estudo de caso (Yin, 2015). Quanto aos objetivos, a pesquisa é do tipo descritiva, uma vez que pretende relatar os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987). Quanto à abordagem é do tipo qualitativa, a qual não considera a representatividade numérica, mas sim a busca pela compreensão de um fenômeno, grupo social ou organização (Goldenberg, 2000). Em se tratando do horizonte temporal a pesquisa é transversal, visto que o levantamento de dados foi efetuado entre os meses de julho e dezembro de 2021.

Foram utilizadas três técnicas para as coletas de dados: (i) a análise dos formulários de avaliação aplicados com a comunidade escolar (estudantes, professores, pais e gestores) e dos relatórios das atividades elaborados pelos gestores do projeto; (ii) os dados secundários levantados da *webpage* da empresa e da escola, como também reportagens disponíveis em mídias sociais como o jornais locais, Instagram e Facebook; (iii) a partir do levantamento bibliográfico, seleção de literatura que pudesse oferecer embasamento teórico para este estudo. Ainda para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir dos dados anteriormente levantados, categorizando-se o conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A perspectiva aqui assumida foi a de compreender como as lideranças empresariais contribuem para ações de responsabilidade social, tendo por base as atividades desenvolvidas dentro do projeto social no âmbito da educação denominado “Semeando Conhecimento, colhendo sabedoria”, uma ação concreta da parceria entre a empresa Bandeira Batatas e o Colégio Estadual do Campo de Palmeirinha.

Ao analisar-se os registros documentais do Projeto Social, as principais atividades realizadas com os participantes do projeto foram: palestras e rodas de conversa entre os profissionais da empresa, estudantes, professores e colaboradores da escola, sobre temas como valores, moral e ética, respeito, comprometimento, cooperação, liderança e gestão. Os registros apontam que, antes do início das atividades, foram aplicados questionários socioeconômicos para avaliar o perfil dos estudantes e selecionar ações e abordagens que pudessem, coerentemente, contribuir para os resultados.

Após o ciclo de palestras na escola, os estudantes realizaram uma visita supervisionada na empresa parceira do projeto, a fim de conhecer o local, a realidade da organização e suas atividades. Os documentos indicam que, no ato da visita, eles tiveram a oportunidade de acompanhar todo o processo produtivo da empresa Bandeira Batatas e, posteriormente, com encontros periódicos na empresa tiveram a oportunidade de participar do processo, aprofundando seu conhecimento.

Todo o processo produtivo de batata foi inserido também na escola. Para que isso acontecesse, três estufas foram confeccionadas e instaladas para o preparo, plantio e colheita de batatas. Foram estabelecidas algumas etapas para melhor

acompanhamento do processo produtivo e a atividade foi finalizada com a colheita do produto. Os estudantes e seus familiares foram convidados a participarem de um almoço com pratos à base de batatas, e lá o tema foi ainda aprofundado.

Para esta etapa, foram definidas as seguintes ações: a) visita na escola e na empresa; b) preparo das estufas; c) preparação da terra; d) distribuição das sementes das batatas; e) plantio das sementes; f) cuidados com a plantação; g) colheita da batata; h) beneficiamento e análises; i) resultados finais do processo produtivo; e j) degustação do produto.

Um ponto importante discutido em todo processo, e que fica evidente no descritivo das avaliações dos estudantes, foi a atenção às práticas sustentáveis. Destacou-se que, durante as visitas à empresa parceira, fora demonstrado como fazer a captação da água da chuva, sendo possível observar a maneira de montagem do sistema que possibilita 100% de aproveitamento da água da chuva para realização do beneficiamento das batatas no local. Os estudantes foram incitados a inserirem práticas sustentáveis em suas casas, escola e comunidade, como também direcionar de maneira correta o lixo, separando os recicláveis dos demais, entre outras ações.

Outra etapa do Projeto tematizou as diversas profissões, iniciando pela realidade escolar com os professores e demais colaboradores da escola. Posteriormente, foram apresentadas as empresas locais e os cargos existentes, a fim de que os estudantes compreendessem quais cargos percorrer até chegar à posição de chefia. Nesse sentido, destacou-se a importância do estudo para chegar à posição ou cargo que almejado numa empresa.

Ao que apontam os documentos, o intuito das atividades foi o de conduzir os estudantes a uma autorreflexão e ao autoconhecimento. Para isso, os encontros contemplaram também o “ser” ao invés do “ter”, a partir de uma reflexão acerca de justiça; igualdade e fraternidade; empoderamento; gestão e liderança.

Os resultados apontaram que a inserção do projeto na escola contribuiu e estimulou estudantes a reconhecerem a sua realidade, com oportunidade de aprofundarem conceitos mais complexos como valores e ética, e despertar o interesse dos alunos nas demais áreas do ensino. No caso do estudo, implementou-se a prática da experimentação através do cultivo de batatas, visto que é uma escola do campo e faz parte do cotidiano conviver com a prática agrícola. Além disso, existe na localidade uma

empresa de médio porte de beneficiamento de batatas que emprega muitas pessoas da região, gerando emprego e renda.

Fridrich (2015) afirma que promover práticas educativas utilizando a agricultura e o manejo traz o enfoque interdisciplinar e desperta o interesse dos estudantes através da manipulação e do aproveitamento dos alimentos de maneira sustentável. Morgado e Santos (2008) reforçam que uma horta ou uma estufa é um “laboratório vivo”, auxiliando no desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas e interdisciplinares, integrando teoria e prática.

Da mesma forma, Costa (2021) assegura que desenvolver projetos sociais na escola é uma iniciativa que desperta a importância da cidadania e da consciência social na comunidade. Este tipo de ação é uma maneira de planejar e realizar intervenções que buscam transformar positivamente a realidade do entorno da instituição. Constatou-se, portanto, que iniciativas desta natureza propiciam uma melhor qualidade de vida a populações que vivem em situação de vulnerabilidade, mudam a perspectiva de estudantes e suas famílias, aliviam carências em alguma área da vida, ou mesmo desenvolvem o estímulo necessário ao planejamento de uma carreira profissional.

Neste contexto de transformações, a escola possui um valor estratégico para o desenvolvimento das pessoas que constituem a comunidade escolar, assim como para a qualidade de vida de todos que orbitam o seu entorno (Pamplona et al., 2013). Espera-se da escola uma gestão democrática e participativa, que valorize “a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso” (Libâneo, 2008, p. 132). Neste sentido, empresas e seus líderes são bem-vindos para a constituição de parcerias com a escola. Esta pode ser uma alternativa de fomentar as experiências empíricas dentro da sala de aula e dar aos estudantes uma formação mais completa.

Apoiando-se nos relatos descritos nas avaliações, foram identificadas as seguintes melhorias: melhora do envolvimento e interesse nas atividades escolares; melhora na afirmação e entendimento como sujeitos da área rural e escola do campo (identidade); diminuição do interesse de evasão; maior interesse em formação continuada; envolvimento nas atividades propostas; melhora na comunicação individual e em grupo, dentro e fora da escola; melhora da autoestima; atuação e postura como agentes multiplicadores de conhecimentos, demonstrando senso crítico e liderança.

Projetos sociais fazem parte de processos transformadores e inovadores na sociedade. Tais processos sempre existiram e foram se alterando historicamente de acordo com o contexto, as causas, as formas e os atores envolvidos. São desenvolvidos nos mais diversos arranjos operacionais e buscam respostas às necessidades da população a partir da compreensão dos processos de transformação social. Nesta realidade, o engajamento de indivíduos, grupos e comunidades contribui para a melhoria das condições sociais e da qualidade de vida (Ferrarini, 2016).

Nunes et al. (2018) afirmam que a emergência do tema 'projetos sociais' seja no âmbito das empresas ou da comunidade, é um reflexo das crises políticas e econômicas, que geram desigualdade social, fome e violência. Neste sentido, multiplicam-se ações e projetos que visam criar alternativas inovadoras para atender as demandas sociais dos estratos e comunidades mais vulneráveis da sociedade. Diante disso, entende-se que a pesquisa em questão corrobora com os autores, à medida que a parceria empresa-escola desenvolveu um trabalho em rede que foi essencial para criar sinergia na área social e educacional, aumentando o impacto das ações e a eficácia dos propósitos delineados no projeto.

No longo prazo, projetos sociais e estratégias desenvolvidas causam um impacto positivo muito maior do que seu efeito imediato em determinado contexto particular, desafiando as relações sociais existentes. Isso faz com que as ações realizadas sejam uma fonte de transformação social e contribuam para o surgimento de novos modelos de desenvolvimento (Crises, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função das parcerias empresa-escola não é de “compensar” a atuação (ou falta dela) do Estado, mas sim de contribuir com melhorias na comunidade do seu entorno. Neste sentido, as atividades desenvolvidas no projeto “Semeando conhecimento, colhendo sabedoria” focalizaram conceitos como liderança, identidade, respeito, comunicação, engajamento, impacto comunitário, entre outros. Entre as ações desenvolvidas estão as palestras e a inclusão dos alunos no projeto de plantio e beneficiamento de batatas, através de estufa montada na escola. Somadas as essas atividades, os alunos visitaram a empresa parceira e acompanharam todo o processo de produção de batatas.

Os resultados da pesquisa demonstram que a responsabilidade social da empresa com a comunidade do entorno, implementada a partir de um Projeto Social com os estudantes, gera benefícios para todos, visto que os participantes se sentiram mais motivados a permanecerem na escola e darem continuidade aos estudos; melhoraram seu desempenho estudantil, a autoestima e a comunicação; fortaleceram seus vínculos identitários com a cultura local, além de se engajarem na montagem da estufa. Entre os resultados identificados está ainda a sugestão de que o projeto seja oferecido para mais turmas na escola.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Barreto, L. G. M.; Tanure, B. Liderança globalmente responsável: a percepção dos executivos sobre as práticas existentes nas organizações brasileiras. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 35, 2011. Anais do XXXV EnANPAD, Rio de Janeiro, 2011.
- Borger, F. G. Responsabilidade social: efeitos da atuação social na dinâmica empresarial. 258f. 2001. Tese (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2001.
- Cardoso, R. V.; Cavazotte, F. Liderança e responsabilidade social corporativa. PUC-Rio: Departamento de Administração, 2017.
- Costa, R. E. Projeto social na escola: por que é importante que os pais e alunos participem? Colégio Arnaldo, 2021. Disponível em: <https://blog.colegioarnaldo.com.br/projeto-social-na-escola>. Acesso em 19 jan. 2022.
- CRISES. Centre de recherche sur les innovations sociales. Crises, 2013. Disponível em: <https://crises.uqam.ca/?fbclid=IwAR3HWWNY9GIWkQdFvBgIkNswXgd3EagNtj4f7KiFRy-55A1vFORQXCTjZTo>. Acesso em 19 jan. 2022.
- Ferrarini, A. V. O *ethos* da inovação social: implicações ético-política para o estudo de práticas produzidas em diferentes ambientes. Revista Contemporânea, v. 6, n. 2, 2016, pp. 447-466.
- Fridrich, G. A. Horta escolar como alternativa para a educação ambiental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015. Anais do XII EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica, PUC-PR, Curitiba, PR.
- Goldenberg, M. A arte de pesquisar. São Paulo: Record, 2000.
- Libâneo, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- López, M. V.; Garcia, A.; Rodriguez, L. Sustainable development and corporate performance: a study based on the Dow Jones Sustainability Index. Journal of Business Ethics, v. 75, pp. 285-300, 2007.
- Marcondes, D. Ações de responsabilidade social para desenvolver na empresa. Solides, 2021. Disponível em: <https://blog.solides.com.br/acoes-de-responsabilidade-social/>. Acesso em 08 dez. 2021.
- Morgado, F. S.; Santos, M. A. A. A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: Experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis. EXTENSIO: Revista Eletrônica de Extensão, Santa Catarina, n. 6, 2008.
- Nunes, N. A.; Sehnem, S.; Corseuil, L.; Picolli, I. R. A. Inovação social numa ONG situada no Sul do Brasil: práticas de reconhecimento, empoderamento e inclusão. Revista Empreender e Inovar, v. 1, n. 1, 2018, p. 117-131.

- Nunes, N. A.; Schutz, E.; Picolli, I.; Sehnem, S. Ações socioeducativas como práticas de inovação social: um estudo de caso. *Desenvolvimento em questão*, v. 15, n. 38, 2017, pp. 343-379.
- Pamplona, R. M.; Honorato, H. G.; Caldeira, A. N. Gestão escolar: um caminho de liderança prática e participativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013. Anais do XI EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC-PR, Curitiba, 2013.
- Santos, M. C. A importância do envolvimento da liderança na responsabilidade social empresarial. *Esolidar*, 2020. Disponível em: <https://impactosocial.esolidar.com/2020/04/07/lideranca-e-responsabilidade-social-empresarial/>. Acesso em 07 dez. 2021.
- Triviños, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- Vasconcelos, I. F. F. G.; Alves, M. A.; Pesqueux, Y. Responsabilidade social corporativa e desenvolvimento sustentável: olhares habermasianos. *Revista de Administração de empresas*, v. 52, n. 2, 2012, pp. 48-52.
- Yin, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

UM RECORTE DOS PRINCÍPIOS INCLUSIVOS NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Ana Paula Ribeiro Assoni¹

¹ *Universidade de Coimbra*

RESUMO

A inclusão é um dos princípios norteadores para o desenvolvimento de uma sociedade ética e equitativa, tem como objetivo estreitar as desigualdades e atender responsivamente à demanda de crianças e jovens com necessidades educativas (NE). Contudo, a educação inclusiva ainda é inadequadamente pautada em classificações médico-topológicas projetada na correção de défices, o que descaracteriza os princípios teóricos e práticos no suporte das necessidades educativas e interfere diretamente na promoção de intervenções eficazes para o desenvolvimento dos alunos sobredotados. O presente artigo apresenta um recorte entre a regulamentação inclusiva no Ensino Básico e no Ensino Superior de Portugal, com abordagem no fenómeno da sobredotação, pautada na legislação vigente, e no Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior referente a 2021/2022 (INE, 2022). A sobredotação, enquanto NE, sofre a invisibilidade na adequação curricular, seja pela crença social da genialidade acerca do fenómeno, ou pela ausência de aporte relevante nas políticas educacionais inclusivas às adequações significativas ao desenvolvimento dos alunos sobredotados. Apesar de Portugal avançar na legislação inclusiva do ensino básico, com o Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, não há uma jurisprudência específica dedicada aos mais capazes. No Ensino Superior as barreiras demonstram-se maiores, ao manifestar um distanciamento ao pressuposto básico de aceitar as diferenças individuais, em limitar a NE às dificuldades e descaracterizar a sobredotação como um fenómeno integrante da NE.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão Escolar; Sobredotação; Necessidades Educativas; Ensino Superior

A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO

A inclusão é um desafio universal enfrentado em todos os domínios humanos, logo a educação com seu papel agregador, demanda autoridade no que se refere à busca de uma sociedade equitativa.

O comprometimento em estreitar as desigualdades é ratificado mediante os preceitos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda de 2030 (Organização das Nações Unidas - ONU), onde são traçadas metas para um novo modelo global com o objetivo de combater os desafios econômicos, sociais e ambientais enfrentados pela sociedade (UNESCO, 2015). Os países signatários estão envolvidos em iniciativas que

estimulam a filantropia em domínios relacionados à proteção social, empregabilidade, educação, saúde, justiça e inclusão digital ao qual diversas fundações e instituições financiam projetos e medidas para oportunizar impactos positivos, estáveis e eficazes em promover a igualdade para impulsionar o planeta.

Em contexto escolar, a inclusão é um direito fundamental e eixo orientador para efetivação de outros direitos, seja para aperfeiçoar as leis em vigor nos países; em estudos que propõem validar práticas eficazes no desenvolvimento educativo de pessoas com necessidades especiais; na formação de profissionais na área da educação e no impacto educacional que boas práticas podem exercer no ensino e aprendizagens. Sob a garantia do respeito à individualidade dos indivíduos, com suas características, seus interesses, capacidades e necessidades próprias durante o percurso escolar (UNESCO, 1994).

As leis e diretrizes da Educação Especial, regulamentadas individualmente por cada país, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), têm sido amplamente discutidas no contexto educacional, com o intuito em atender responsivamente à demanda de crianças e jovens com necessidades educativas (NE). Incluir é proporcionar meios de aprendizagem, de socialização e preparar os alunos para a inserção na sociedade (Pletsch, 2009). Esse princípio manifesta a inevitabilidade de práticas educacionais diferenciadas nos ambientes escolares como contributo na aquisição da aprendizagem que abranja a heterogeneidade da população escolar.

A falta de conhecimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais que cercam a sobredotação pode fomentar conceitos equivocados a respeito aos sobredotados (Delou, 2019), assim, aperfeiçoar práticas e aplicar intervenções eficazes para o desenvolvimento de todos, independente de suas necessidades é uma ação desafiadora, principalmente quando o objetivo é capacitar os mais capazes.

Apesar desses alunos estarem incluídos no público-alvo da Educação Inclusiva, sendo também manifesta a legitimidade em receber os apoios necessários para o desenvolvimento de suas capacidades. Porém, as medidas legais referidas exclusivamente a eles são escassas e frequentemente não operacionalizadas adequadamente no contexto de ensino (Delgado, Borges del Rosal & Rodríguez Dorta, 2017). Nomeadamente nas Instituições de Ensino Superior, que pautam a NE

exclusivamente na esfera da saúde e dificuldade, em uma visão simplista que evidencia a privação e invisibiliza as competências.

1. Princípios Inclusivos no Sistema Educativo da Rede Básica de Ensino e a Sobredotação

Um sistema educacional pode ser considerado transformador pela manifestação inclusiva e equitativa, no sentido de ser capaz de desenvolver o potencial humano como ações essenciais, eficiente em converter a escola em um espaço educacional físico, psicológico e social de pertencimento em todas as esferas, redefinindo os paradigmas contemporâneos de sua função (Angelucci e Sofiato, 2017; Guenther, 2012).

A (re)estruturação do sistema educacional atual dedica-se ao fortalecimento da inclusão, trajetória traçada por quase quatro décadas de desenvolvimento de abordagens orientadas à heterogeneidade, a qual os países signatários empenham-se em aprimorar as diretrizes respectivas à valorização da diversidade e da cidadania, para combater a discriminação, e garantir a integração escolar global à educação de qualidade e equitativa (UNESCO, 2015). Neste domínio, as práticas multidimensionais são fundamentais, com a função de organizar um plano educacional para a participação integral dos alunos com necessidades educacionais no currículo comum, para evitar a segregação, deste modo, contemplar a diversificação curricular no processo individual de aprendizagem (López, 2012).

As crianças com NE devem receber apoio pedagógico suplementar no currículo regular, que proporcione a assistência aos apoios que elas necessitem para que a singularidade do funcionamento cognitivo seja desenvolvida adequadamente (UNESCO, 1994). Habitualmente, os docentes, perante o excesso de trabalho relativo à carga horária, resistem à elaboração de práticas educativas inclusivas, por acreditarem que para incluir os alunos com necessidades educacionais nas turmas regulares, e proporcionar aprendizagem integral seja necessário ter conhecimentos aprofundados em educação inclusiva, o que não reflete a realidade (Leite, 2016).

Pode-se ainda pontuar juízos de valor arraigados, mesmo no contexto escolar, em insistir pautar a educação especial em classificações médico-topológicas ou na finalidade de correção de défices, que ferem os princípios norteadores da classificação

e interferem diretamente na aplicação de intervenções eficazes para o desenvolvimento dos alunos com NE (Guenther, 2012; Pereira, 2005).

Apesar de Portugal avançar na política nacional inclusiva voltado ao ensino básico, com abordagem multinível de desenvolvimento, baseada em currículos flexíveis, no acompanhamento e na monitorização sistemática da eficácia das intervenções (Decreto-Lei n.º 54/2018), não há uma legislação específica aos mais capazes. Determinam-se princípios que possam proporcionar múltiplos meios de envolvimento; múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e de expressão, uma organização favorável ao aluno em todas as esferas pelas quais necessite de apoio para a aquisição da aprendizagem e desenvolvimento enquanto indivíduo (DGE, 2018), contudo, respostas legalmente responsivas à sobredotação são unicamente encontradas em dois eixos, no Despacho n.º 10-B/2021 e na Portaria n.º 223ª-A/2018, que remetem à antecipação escolar e à aceleração, respectivamente (Palhares, 2022). A implementação dessas duas medidas representa o início de uma visão holística às necessidades do sistema de ensino como um todo, mas não abrange os apoios suficientes para o desenvolvimento das capacidades individuais dos sobredotados.

Como exemplo desse hiato no processo de adequação dos sistemas educacionais, podemos referir a aceleração escolar, que segue a registar-se em raros casos, isso pelo fato de “a escola ‘enxergar melhor’ seus alunos pelas dificuldades e problemas” onde o conceito [aceleração] que deveria ser favorável ao o ritmo de produção mental, independente da idade, passa ser alvo de razões subjetivas, onde os profissionais da educação demonstram maior preocupação no desajustamento sócio-emocional que pode ser provocado com a aceleração de um aluno mais novo, do que com o domínio da capacidade natural ser negligenciada (Guenther, 2009).

Essa ausência de suportes significativos aos mais capazes, prejudica o desenvolvimento global das inteligências, em razão de os alunos sobredotados manifestarem funções cognitivas que reúnem organizações heterogêneas, seja por pensamento analítico, verbal ou espacial, divergentes aos de seus pares da mesma idade (Almeida et al., 2013; Fleith, 2007; Pereira, 2005). Característica que pode ser reconhecida em uma, ou várias áreas, não apenas em termos de quociente de inteligência, mas também na manifestação de uma habilidade consideravelmente superior à da população geral (Rocha, Perales & Almeida, 2020; Gagné, 2015; Gardner, 1983, 2006; Renzulli, 2004).

A problematização do conceito advém do facto que, enquanto seres individuais, apresentamos diferentes padrões na resolução de problemas, essa espontaneidade associada a uma conduta particular e ao contexto cultural torna a identificação das inteligências um desafio (Gardner, 2006). Esse desafio é refletido na estruturação de políticas educacionais que sejam adequadas aos sobredotados, seja pelo carácter plural e polissémico, ou pelos mitos oriundos às altas capacidades em nossa sociedade, como associar a baixa capacidade intelectual à pobreza (Colozio et al., 2019).

O Decreto-Lei 55/2018 apresenta perspectivas para que a escola possa “desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos, de questionar o saber estabelecido, de integrar o conhecimento emergente, de comunicar eficientemente e de promover o bem-estar” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11), em estratégias para articulação no sistema educacional que viabilize estes objetivos, sendo a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) uma destas estruturas.

A AFC concede à escola a permissão de gerir as matrizes curriculares-base para contribuir com a definição de metodologias e procedimentos pedagógicos referente ao perfil dos alunos, com a capacidade de gerir vinte e cinco por cento da carga horária semanal (Decreto-Lei 55/2018, artigo 12.º), um espaço de autonomia para flexibilizar medidas de enriquecimento pragmáticas e efetivas à inclusão em sua realidade efetiva. Essas medidas educacionais de autonomia no planeamento de projetos educativos se estruturadas adequadamente às necessidades e ao potencial dos alunos mais capazes, somadas à promoção de materiais compatíveis às áreas de interesse apresentadas por eles são apoios valiosos àqueles que apresentam maior facilidade de aprendizagem em uma área de conhecimento, no entanto, é ideal que sejam suficientemente integradas nas dinâmicas escolares e em práticas pedagógicas contínuas (Delgado, Borges del Rosal, & Rodríguez Dorta, 2017). Dado que possibilitar unicamente atividades extras, sobretudo repetidas listas a serem preenchidas mecanicamente, não suprirá a necessidade desses alunos, o fundamental é um ambiente educacional enriquecido para que possam se desenvolver (Guenter, 2012; Virgolim, 2007). Contudo, para que estas medidas possam realizar transformações eficazes no ambiente escolar é necessário que sejam operacionalizadas adequadamente.

Dados apresentados por um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) confirmam que os alunos que frequentam

atividades artísticas extracurriculares, principalmente na faixa etária dos 15 anos, revelam níveis mais elevados de criatividade, atributo importante para o sucesso académico, a empregabilidade, a cidadania ativa e o bem-estar (OCDE, 2021).

A partir do Dec. Lei n.º 54/2018, a Educação Básica em Portugal passa a dispor de uma da participação dos pais ou encarregados de educação na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), ao que podem participar na elaboração e na avaliação do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, ou solicitar a revisão dos mesmos (Lei n.º 116/2019, artigo 4.º). A EMAEI torna-se um suporte substancial na evolução da aprendizagem de crianças sobredotadas, a considerar o estímulo positivo aos resultados académicos motivado pela parceria entre a família e a escola (Saraiva & Wagner, 2013), pois a sensibilidade da compreensão daqueles que convivem e/ou possuem aproximação afetiva aos alunos podem influenciar significativamente nas adaptações curriculares individuais, além de que, os pais e professores, em geral, possuem informações acerca da criança que são importantes para o desenvolvimento das capacidades e talentos (Melo & Almeida, 2007).

Esta ação multinível que engloba a atuação da escola, da comunidade e da família, apresenta uma esfera com possibilidades de mediações e estímulos variados, representa uma estrutura educacional que tenha condições de acolher a heterogeneidade que encontramos no ambiente escolar, tendo em vista que orientar processos pedagógicos, que possibilitem a realização de aprendizagens em diferentes contextos, é primordial para um contexto educacional profícuo favorável aos sobredotados (Nunes, 2015).

São inegáveis os obstáculos ao estruturar políticas educacionais compatíveis para uma educação inclusiva global, os desafios impostos pelas adequações curriculares ainda são expressivos, visto que exige um processo de mudança cultural, organizacional e operacional de todo o sistema (Decreto-Lei 55/2018, artigo 3.º), o que demanda tempo para o amadurecimento científico e profissional de todos os envolvidos, circunstância pelo qual os mais capazes continuam praticamente invisíveis, sem os estímulos necessários para o desenvolvimento do potencial, das suas aptidões e interesses (Mani & Rangni, 2019; Guenther, 2009).

Sensibilizar o meio para as necessidades específicas de cada aluno, não exclusivamente daqueles que manifestem dificuldades de aprendizagem ou deficiência sensoriais e motoras, mas em paridade aos sujeitos mais capazes, é fundamental, uma vez que a concessão de incluir, principalmente no contexto educacional, deve transpor paradigmas obsoletos e possibilitar um espaço onde as crianças e os jovens possam adquirir novos conhecimentos através do convívio escolar (Medeiros & Barrera, 2018). A inclusão exige não só um ambiente adequado, mas principalmente um conhecimento profissional sólido nas diferentes dimensões, para que as intervenções educativas sejam intencionais e relacionadas intimamente às diversas áreas do desenvolvimento cerebral independentemente de quais sejam (López, 2012), e assim, agrupar o domínio de várias estratégias de ensino para organizar e monitorar o processo da aprendizagem e suprir as dificuldades dos alunos. As demandas sociais, emocionais e culturais devem ser essenciais neste contexto, já que os estímulos externos são fulcrais à evolução das inteligências emocionais, interpessoais, artísticas ou corporais, entre outras (Alves, 2014; Gardner, 2006; Guenther, 2012; Sánchez et al., 2008).

2. As Políticas Inclusivas nas Instituições de Ensino Superior

O Ensino Superior em Portugal é organizado em um sistema binário, com o intuito de que o ambiente educativo seja apropriado à finalidade, divide-se em instituições universitárias e institutos politécnicos e são regulamentadas pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Enquanto o primeiro visa construir uma preparação sólida científica, pautada nos princípios de inovação e análise crítica, o segundo relaciona-se com uma perspectiva de solução de problemas concretos, de índole teórica e prática, voltada profissionalmente. Ambas as tipologias de ensino possuem autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar.

No contexto inclusivo, diferente do progresso da Educação Básica, as Instituições de Ensino Superior (IES) não apresentam um progresso normativo para que o sucesso académico de alunos com NE seja garantido (Fragoso et al., 2015).

A Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério de Educação e Ciência (DGEEC/MEC) é estruturada com a finalidade de garantir a monitorização, modernização e qualidade nas demandas das IES, responsável por observar e avaliar globalmente os resultados obtidos pelos sistemas educativo, científico e tecnológico,

em articulação com os demais serviços do MEC. Neste sentido a DGEEC tem o compromisso de inquirir e observar os instrumentos dos sistemas educativos, definidos nos quadros europeu e na OCDE (Decreto n.º 13/2012). Os resultados do Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior em 2021/2022 apresentados pela DGEEC serão a base para a análise dos suportes educacionais oferecidos aos alunos com NE nas IES portuguesas.

Segundo a DGEEC em 2021/2022, há 2.779 alunos com necessidades educativas em estabelecimentos de ensino superior, a maioria, 87,7% no ensino público, dentre os 528 diplomados, 11,6% formaram-se em cursos técnicos superiores profissionais. Tendo em vista as políticas educativas inclusivas, 71% das instituições indicaram ter regulamentação específica para alunos com NE; 50% indicaram ter regulamentos ou estatutos próprios e, 25% delas indicaram ter disposições específicas para os alunos com NE no regulamento geral (INE, 2022).

O referido Inquérito foi aplicado entre 23 de março e 5 de abril, tendo sido prorrogado de 8 a 15 de abril de 2021, processado na Plataforma de Recolha da Informação, diante de novas funcionalidades relacionadas à acessibilidade visual e de língua materna (Língua Inglesa). As condições enquadradas à NE foram referenciadas ao próprio Instituto Nacional de Estatística e à Organização Mundial de Saúde, com recorte fundamentado nas condições de saúde e dificuldades “continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social” (INE, 2022). O documento, em sua totalidade, define a NE pertinente às condições da saúde e limitações em domínios da atividade académica, um equívoco conceitual que deve ser re(significado) nas esferas social e institucional (Borges et al., 2017).

Para Pereira (2005), o “especial” impõe uma gama de adaptações, metodologias e ferramentas no contexto de ensino, assim como no sistema avaliativo, e os discursos anacrónicos acerca da sobredotação, sobre a ilegitimidade da necessidade de apoios educacionais, limita os mais capazes das condições educativas apropriadas, configurando um desperdício de recursos humanos, tanto para seu benefício como para o benefício da sociedade no seu todo (Eurydice, 2012). Não são mencionados suportes aos mais capazes nas bases jurídicas do Ensino Superior, na elaboração dos planos de estudos, métodos de ensino ou processos avaliativos (Lei n.º 62/2007, Art. 70.º), mesmo

diante da missão em assegurar o acesso que todos os cidadãos devidamente habilitados (Lei n.º 62/2007, Art. 2.º).

A concessão de bolsa de estudo de mérito a estudantes com “aproveitamento escolar excepcional” e de apoios a “estudantes com necessidades especiais, designadamente aos portadores de deficiência” (Lei n.º 62/2007, Art. 20.º), reforça a tipificação em a sobredotação caracterizar-se por conjunto de privilégios (Pereira, 2005), e ignora-se a integração dos mais capazes nas adequações e intervenções da NE, particularizadas aos portadores de deficiência. Esses princípios são validados no quadro VIII_1 do inquérito que remete a inscrição dos alunos com NE por tipo de adaptação no processo de ensino/aprendizagem; no quadro IX_1 pertinente aos tipos de materiais de apoio para ensino; e no quadro X_1 relativo aos apoios individualizados.

Recortamos cinco informações que correspondem aos fatores de proteção ao desenvolvimento dos alunos com NE: a adaptação do plano de estudos, dos conteúdos curriculares, das ferramentas, das metodologias e do sistema avaliativo (Pereira, 2005). Das 565 IES registadas, 16 indicaram alteração nos planos de estudo; 5 na alteração dos conteúdos curriculares; 423 realizaram adaptação do tempo para execução de trabalhos/provas/exames; 58 relatam a adaptação dos instrumentos de avaliação e 31 adaptação das respostas em provas/exames (INE, 2022). Quanto aos materiais de apoio foram mencionados na tipologia de benefício: formato ampliado, formato digital e outro material – que inclui o formato braille. No mesmo carácter de suporte, os apoios individualizados caracterizam-se em (i) assistente pessoal, (ii) intérprete de língua gestual, (iii) psicólogo, (iv) técnico de mobilidade, (v) tutor, (vi) apoio de voluntário e (vii) outro apoio individualizado (este reporta a soma de mais de um apoio diante da necessidade do aluno), dentre as sete medidas abordadas nenhuma é orientada ao desenvolvimento/valorização das inteligências.

A aceleração escolar seria um apoio compatível à promoção dos mais capazes no Ensino Superior, principalmente se acrescida como medida administrativa no sistema educacional, através de normas como: cursos para crédito, créditos para exames e provas, entrada antecipada no ensino superior e aceleração do próprio curso universitário (Guenther, 2009). Estas medidas compreendem o ritmo individual da maturação das capacidades naturais dos alunos, desenvolvidas pelo contexto

educacional, um estímulo eficiente aos mais capazes (Guenther, 2012; Pereira, 2000; Castelló, 1986; Melo & Almeida, 2007).

Contudo, os indicadores reforçam a atenção voltada às abordagens relacionadas exclusivamente às áreas das deficiências para alunos com NE. A falta da descrição de como essas adaptações foram aplicadas, impede-nos de refletir sobre o impacto efetivo que estas intervenções têm causado nos alunos, a assinalar que a presença destes estudantes no Ensino Superior é marcada por abandono precoce e insucesso académico (Nolan, Gleeson, Treanor, & Madigan, 2015; Moreira, Bolsanello, & Seger, 2011). A falta de medidas educativas inclusivas eficazes nas IES pode ser consequência do decréscimo global de 19,7% do número de diplomados referenciados na edição de 2021/2021, o que corresponde a 632 estudantes, sendo a redução mais expressiva na Licenciatura, 41 alunos.

Os dados expostos pela DGEEC (INE, 2022), constataam que a atenção em colmatar défices não retrata apenas a Educação Básica (Leite, 2016; Guenther, 2012), mas alcança as mais importantes instituições formadoras do pensamento crítico, que deveriam ser promotoras de ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica para todos, de uma forma consciente e responsável (Runswick-Cole, 2011).

CONCLUSÃO

Em síntese, apesar da necessidade do sistema educacional desenvolver medidas interventivas que supram as características, os interesses e as capacidades individuais dos alunos durante o percurso escolar (UNESCO, 1994), o processo denota uma série de mudanças sociais e culturais que são morosas, transpor crenças e adequar-se às diferenças demanda construção contínua de novos métodos e conhecimentos. E, mesmo a sobredotação ser um fenómeno amplamente estudado, a complexidade e abstração do conceito manifesta divergências (Sabatella, 2008, in Faveri & Heinzle, 2019, s/n.), o qual reflete crenças obsoletas perpetuadas no ambiente escolar.

Apesar de Portugal avançar nas políticas educativas do Ensino Básico, apenas 60% dos alunos na faixa etária dos 15 anos esperam concluir o Ensino Superior, essa lacuna demonstra a necessidade de incentivo para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, responsáveis por melhorar a qualidade de vida individual das pessoas (OCDE, 2021).

A inserção de medidas interventivas que envolvam não somente as competências cognitivas, mas estimulem as capacidades sociais e emocionais seriam significativas para os mais capazes, um benefício às insuficientes medidas que não abrangem a multidimensionalidade do fenómeno, a originar uma invisibilidade desses alunos no sistema escolar.

E, se em um sistema de ensino que demonstra avanços nas políticas inclusivas de base, ainda prevaleça crenças arraigadas acerca da Educação Especial, principalmente às necessidades voltadas à área da sobredotação, as demandas inclusivas no Ensino Superior distanciam-se do princípio básico inclusivo, de aceitar as diferenças individuais, com direitos e responsabilidades inerentes à sua natureza específica, e diversificar as formas de atender às necessidades singulares de cada indivíduo (Rocha, Perales, & Almeida, 2020), reforçando um modelo social de deficiência que se centra nas dificuldades, afastando-se da posição libertadora que deveria ser sua principal missão (Runswick-Cole, 2011), uma imensurável perda tanto para as Instituições, como para a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S., Feith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas* (Vol. 1). Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Alves, M. C. (2014). *A Sobredotação. Que Resposta Educativa para alunos sobredotados?* Porto: Edições Ecopy.
- Borges, M., Martins, M., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa De Educação*, 30(2), 7. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>
- Castelló, A. (1986). *Bases per la identificació dels superdotats*. Barcelona: UAB Barcelona.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular* (1st ed.). Lisboa: Raiz Editora.
- Colozio, A., Rangni, R., & Rosal, M. (2019). Altas Capacidades e Vulnerabilidade Social: Panorama das Produções Acadêmicas Espanholas. *Sobredotação*, 16, 29-42.
- Decreto Regulamentar n.º 13/2012, de 20 de janeiro. *Diário da República Eletrónico*, Série I (15). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/13-2012-544377>
- Decreto-lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República*, Série I (176). <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I (129). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I (129). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Delgado, T. A., Borges del Rosal, A., & Rodríguez-Dorta, M. (2017). Evolución del comportamiento de los educadores en función de su experiencia en un programa de Altas Capacidades. *Talincree*, 4(7), 39-56.

- Delou, C. M. C. (2019). Ensaio autoral sobre a trajetória da Educação dos Superdotados no Brasil. Conselho Brasileiro para Superdotação. [https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ENSAIO AUTORAL DELOU 2019.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ENSAIO_AUTORAL_DELOU_2019.pdf)
- Direção-Geral do Ensino Superior. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007). Diário da República.
- Eurydice European Unit. (2012). Medidas educativas específicas para promover todas as formas de sobredotação nas escolas da Europa (pp. 3-52). DG Educação e Cultura. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36/language-pt>
- Faveri, F., & Heinzle, M. (2019). Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. *Revista Educação Especial*, 32, 118. <https://doi.org/10.5902/1984686x39198>
- Fleith, D. (Org.). (2007). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação* (3rd ed.). Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial.
- Fragoso, A., Ribeiro, C. M., Quintas, M. H., Fonseca, H. Marques, J. F., Santos, L., Gonçalves, R. (2015). Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: Investigar para guiar a mudança institucional – Relatório final do projeto (Ref.: PTDC/IVC-PEC/4886/2012). Universidade do Algarve & Universidade de Aveiro [Documento policopiado].
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. DOI: 10.1080/1359813042000314682.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- Guenther, Z. C. (2009). Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista Educação Especial*, 22(35). <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810>
- Guenther, Z. C. (2012). Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!. LTC Editora.
- Instituto Nacional de Estatística. (2022). Inquérito às NEE nos Estabelecimentos de Ensino Superior. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2022)
- Leite, T. (2016, 3 dezembro). *Formação de Professores para a Inclusão. [Conferência]. Congresso Internacional Escola Inclusiva: Educar e formar para a vida independente*. Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Cascais, Cascais, Portugal.
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-187.
- Mani, E., & Rangni, R. (2019). O Atendimento a Estudantes com Sobredotação em São Paulo: O Papel dos Gestores. *Sobredotação*, 16, 57-72.
- Medeiros, A., & Barrera, S. (2018). Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas. *Psicologia em Revista*, 24(1), 191-208. <https://doi.org/10.5752/p.1678-9563.2018v24n1p191-208>
- Melo, A. S., & Almeida, L. S. (2007). A identificação precoce da sobredotação: Alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, 8, 23-42.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na universidade: Alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, 125-143. <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25006/16754>
- Nolan, C., Gleeson, C., Treanor, D., & Madigan, S. (2015). Higher education students registered with disability services and practice educators: Issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 487-502. DOI: 10.1080/13603116.2014.943306.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

- Palhares, C. (2022). *Sessão de sensibilização e formação destinado a pais, professores, psicólogos e dirigentes de ONG's ligados ao tema da sobredotação e inclusão*. Lecture, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: a pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1 e 2), 147-177.
- Pereira, M. (2005). Educação e desenvolvimento de alunos sobredotados: Factores de risco e de protecção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), 243-258.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 33, 143-156. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Portugal. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual de apoio a pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Renzulli, J. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52), 75–131.
- Rocha, A., Perales, R. G., & Almeida, L. S. (2020). Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? *Talincrea*, 6(12), 59–76.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2011. 00514.x.
- Sofiato, C. G., & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: Uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 283–295. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022017430100201>
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- UNESCO (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004652.pdf>

A TECNOLOGIA COMO FACILITADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Eulália Santos¹, Margarida Freitas Oliveira², Fernando Tavares³

¹ ESECS, CI&DEI Politécnico de Leiria

² Coimbra Business School – ISCAC

³ ISCET – Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo

RESUMO

As experiências que o ser humano vivencia em sociedade ao longo da sua vida desempenham um papel muito importante na construção do seu conhecimento. A aprendizagem é, portanto, uma atividade socialmente mediada por diferentes intervenientes, entre os quais se destacam, os professores, os colegas de turma e o uso de tecnologias. Deste modo, pretende-se averiguar se o uso do *software* GeoGebra é um elemento facilitador na aprendizagem e de melhoria do desempenho dos estudantes na área de Matemática. Participaram neste estudo, 80 estudantes da licenciatura de Educação Básica. Os estudantes realizaram atividades em grupos com e sem a utilização de *software* e, participaram também no preenchimento de um questionário que analisava a sua perceção acerca do uso do referido *software*, no estudo de funções. Os resultados evidenciam que a perceção dos estudantes sobre a utilização do *software* é positiva e que o seu desempenho melhora significativamente quando o utilizam para a resolução de atividades em grupo, havendo interação entre o professor e os estudantes. Assim, constata-se que, no ensino com recurso a *software*, o professor desempenha um papel de facilitador do processo de aprendizagem e que, os estudantes enquanto futuros professores consideram também utilizar o *software* no ensino, pois consideram-no um instrumento potencializador da aprendizagem. Perante estes resultados, espera-se que os futuros professores recorram à utilização de tecnologias atuais, em contexto de sala de aula, de modo a melhorar a confiança e o entusiasmo dos estudantes na Matemática.

PALAVRAS-CHAVE

GeoGebra; Tecnologia; *Software*; Aprendizagem; Ensino; Professor

INTRODUÇÃO

Com os rápidos avanços da tecnologia, os professores veem a necessidade urgente de procurarem novos métodos de ensino da matemática (Shadaan & Leong, 2013), sempre com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem, tornando a matemática relacionável com a nova geração de estudantes. A incorporação da tecnologia dentro da sala de aula tem sido vista como uma opção para fazer esta mudança (Mudaly & Fletcher, 2019). Esta incorporação torna-se um desafio contínuo, uma vez que é necessário pesquisar as várias aplicações da tecnologia e identificar que ferramentas podem dar um bom benefício ao processo de aprendizagem dos estudantes (Masri et

al., 2016). A utilização adequada das tecnologias não só melhora as notas dos estudantes como também funciona como um elemento motivador para estudarem matemática (Chalaune & Subedi, 2020). O GeoGebra é um *software* poderoso que pode influenciar o desempenho matemático dos estudantes (Zulnaidi et al., 2020). Este *software*, interativo de matemática dinâmica, abrange uma vasta gama de campos em matemática, oferecendo a oportunidade dos professores e dos estudantes explorarem e visualizarem tópicos matemáticos abstratos e pode ser usado como uma abordagem metodológica moderna no ensino de matemática (Kamal & Maat, 2021).

Na revisão de literatura efetuada por Yohannes e Chen (2021) constatou-se que há um número limitado de estudos sobre a integração do GeoGebra na educação matemática. Estes autores concluem ainda que a maioria dos estudos foi realizado em escolas secundárias, seguidas pelas instituições de ensino superior e poucos estudos foram realizados no ensino básico e nos níveis mais baixos do secundário. Outros autores também sugerem que devem ser realizados mais estudos a nível do ensino básico, secundário ou superior (Kamal & Maat, 2021; Wah, 2015). Deste modo, justifica-se a importância que este tema tem na literatura, e a importância da integração do GeoGebra em sala de aula nas licenciaturas de estudantes do ensino básico, que serão no futuro professores. Assim, se dermos a conhecer a este público as potencialidades do GeoGebra e a motivação necessária, eles com certeza o irão utilizar com confiança no futuro na lecionação das suas aulas e poderão efetuar mais estudos no ensino básico com a utilização deste *software*. Deste modo, pretende-se averiguar se o uso do *software* GeoGebra é um elemento facilitador na aprendizagem e de melhoria do desempenho dos estudantes na área de Matemática. Para o efeito, após esta introdução, segue-se uma revisão de literatura sobre o ensino-aprendizagem da matemática, evidenciando o papel da tecnologia como facilitador. Particular ênfase é dada ao uso do GeoGebra, suas características e benefícios no ensino da matemática. Seguidamente, apresenta-se a metodologia, onde se define a população e a amostra, descrevem-se os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados ao longo da realização da investigação. Na secção dos resultados e discussão efetua-se uma análise estatística acompanhada de uma discussão tendo em conta a revisão de literatura explanada. Por fim, são apresentadas as conclusões, as limitações e sugestões para investigações futuras.

REVISÃO DE LITERATURA

O ensino e a aprendizagem da Matemática não devem centrar-se em abordagens puramente teóricas, devem sim assentar numa variedade de abordagens de aprendizagem envolvendo a utilização de auxiliares pedagógicos comprovados para ajudar a estimular o interesse dos estudantes pela Matemática (Arbain & Shukor, 2015; Dahal et al., 2019). Luitel (2017) considera que, para motivar os estudantes, os professores precisam de mudar as suas pedagogias tradicionais para pedagogias modernas (e.g., aprendizagem baseada em atividade, pedagogia colaborativa, crítica, entre outros). Deste modo, e de acordo com Chalaune e Subedi (2020), para haver um ensino e aprendizagem eficazes, os professores de matemática precisam usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Assim, os professores podem criar ambientes de aprendizagem mais ricos para os estudantes utilizando *software* matemático.

Para o ensino da matemática existem diversos programas que podem ser utilizados (e.g., GeoGebra, Desmos, Maple, Geometer's Sketchpad, entre outros), cabendo ao professor escolher o que mais se adequa aos conteúdos a abordar e tendo também em consideração a capacidade dos estudantes na utilização do mesmo (Kamal & Maat, 2021). Em relação aos estudantes, estes aceitam o computador e o uso de *software* não só como uma ferramenta que pode aumentar a atratividade da aula, mas também como uma ferramenta para a aprendizagem (Rybak, 2021).

Na teoria de construtivismo social de Vygotsky (entre 1923 e 1934), aprender é uma atividade socialmente mediada, isto é, qualquer interação social com qualquer pessoa pode muito bem levar à aprendizagem, esta não tem de ocorrer necessariamente na escola (Pritchard, 2017). Assim, nesta linha de pensamento, aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. A utilização de *software* permite ao professor e aos estudantes a oportunidade de trabalharem os conceitos juntos através da exploração e visualização (Shadaan & Leong, 2013), o que resulta numa interação ativa entre o professor e o estudante durante a aula (Zulnaidi et al., 2020). Realça-se que, a introdução de tecnologias em sala de aula não substitui o professor, mas facilita os estudantes na visualização e nos cálculos (Keskin, 2016). A implementação em sala de aula de tecnologia destaca o papel do professor como facilitador do uso tecnológico dos estudantes, sendo esse papel geralmente descrito como um movimento em direção à

instrução centrada no estudante e longe do papel mais típico do professor de direcionar as atividades em sala de aula (Means, 2010). O professor é então, um facilitador que oferece os desafios que os estudantes precisam para alcançar mais, envolve grupos e estudantes no diálogo e apoia o desenvolvimento da compreensão (Pritchard, 2017).

Tendo por base o construtivismo social, discutir com os pares e procurar a ajuda do professor cria oportunidades para os estudantes fazerem melhorias no seu conhecimento (Watson, 2001). Por outro lado, Zengin e Tatar (2017) concluem que a implementação do modelo de aprendizagem cooperativa baseado na teoria da aprendizagem construtivista apoiado com *software* de matemática dinâmica, em ambiente de sala de aula, tem um efeito positivo na realização dos estudantes, pois as atividades colaborativas realizadas pelos estudantes voltadas para a partilha do seu raciocínio uns com os outros melhoraram o seu raciocínio criativo (Granberg & Olsson, 2015).

O tema das funções é bastante flexível para permitir a introdução de outros métodos de ensino, como abordagens baseadas em tecnologia, em particular o uso do GeoGebra, que facilita a exploração, representação e análise de funções (Mushipe & Ogbonnaya, 2019). O *software* GeoGebra pode ser então usado complementarmente no ensino da matemática para melhorar a realização dos estudantes (Kamal & Maat, 2021), pois tem provado ser uma ferramenta eficaz na melhoria do ensino e aprendizagem de matemática (Chalaune & Subedi, 2020; Shadaan & Leong, 2013).

O GeoGebra é um *software* de matemática dinâmica adequado para todos os níveis de ensino. Ele reúne geometria, álgebra, folha de cálculo, gráficos, estatística e cálculo num único motor (GeoGebra, 2022). O GeoGebra é gratuito e a sua utilização torna o ensino e aprendizagem mais prática, fácil e simples de entender, isto é, oferece aos professores e estudantes uma nova forma de usar a tecnologia com recursos visuais para ajudar os estudantes a interagir com os conceitos matemáticos individualmente, em grupo na sala de aula, em casa, ou em qualquer outro local apropriado de acordo com as necessidades dos professores e estudantes (Charles-Ogan & Ibibo, 2018).

Carnaúba e Blikstein (2020) argumentam que o GeoGebra é uma ferramenta flexível e permite que os professores planeiem experiências de aprendizagem muito variadas e de diferentes níveis: (i) utilização do *software* conduzida pelo professor sem haver interação dos estudantes com o software; (ii) o estudante seguindo guias passo a passo

pode implementar uma rotina, havendo uma resposta certa para a rotina efetuada; (iii) o estudante usa o *software* para resolver uma tarefa matemática, não havendo uma resposta certa para a tarefa efetuada; e (iv) o estudante cria um objeto matemático à escolha usando o *software*. Segundo Dahal et al. (2019) os estudantes, de qualquer nível de conhecimento matemático, podem ser encorajados a estudar matemática utilizando o GeoGebra, o que leva a que o *software* possa também funcionar como auxiliar de ensino, isto é, não ser apenas utilizado em contexto sala de aula, mas também fora do horário de ensino e aprendizagem, por exemplo, na resolução de exercícios de trabalho de casa ou enquanto estudam para um teste. Ele permite uma aprendizagem indireta e construtiva, onde o estudante se torna um indivíduo que constrói ativamente o seu próprio conhecimento através da exploração do *software* (Dahal et al., 2019; Kamal & Maat, 2021).

O Geogebra dá significado visual a ideias simbólicas, juntamente com as melhores possibilidades dinâmicas (Khalil et al., 2019). Nos últimos tempos, a visualização ganhou destaque como propriedade do GeoGebra (Gökçe & Güner, 2022). As ajudas visuais como método de ensino estimulam o pensamento e melhora o ambiente de aprendizagem numa sala de aula (Shabiralyani et al., 2015). O GeoGebra permite utilizar seletores e deste modo alterar um parâmetro de forma dinâmica numa determinada função e os estudantes têm a possibilidade de observar o que vai acontecer ao gráfico da função e deste modo compreender melhor as transformações das funções. Assim, o GeoGebra pode fornecer um melhor suporte para os estudantes no campo da visualização dos gráficos de funções em vez de papel e lápis (Jokić & Takači, 2020). Embora o GeoGebra tenha muitos benefícios, em conteúdos mais difíceis, o professor deve começar por fazer a exposição do tópico antes de o explorar no *software* (Kamal & Maat, 2021).

Os futuros professores de matemática do ensino secundário do estudo realizado por Tatar e Zengin (2016) consideram que o uso do GeoGebra proporciona um ambiente divertido e interessante com elementos de aprendizagem dinâmica, proporciona visualização e oportunidades para aprender matemática através da prática e exercícios, permite uma compreensão e explicação profunda das competências, e abre caminho para a aprendizagem conceitual em vez de memorizar.

Tamam e Dasari (2021) enumeram alguns impactos positivos da utilização do GeoGebra na aprendizagem da matemática: (i) é uma ótima ferramenta para melhorar a qualidade da aprendizagem, particularmente para explorar, visualizar e construir conceitos matemáticos, (ii) melhora as capacidades matemáticas dos estudantes, (iii) e é genuinamente útil tanto para estudantes como para professores, sendo de fácil utilização. Claro que, quando os estudantes começam a utilizar o GeoGebra alguns dos recursos não são utilizados corretamente nas primeiras atividades, mas os erros vão sendo minimizados com o decorrer do tempo, isto é, com a experiência na realização de mais atividades (Nobre et al., 2016), pelo que as experiências melhoram o conhecimento.

Com base na revisão de literatura efetuada, segundo os autores Yohannes e Chen (2021), a maioria dos estudos adotam estratégias de aprendizagem baseadas em atividades/tarefas para realizar, recorrendo ao GeoGebra. As tarefas de aplicações interativas no GeoGebra, mostraram-se eficazes no desenvolvimento da compreensão conceitual e procedimental dos estudantes (Sumartini & Maryati, 2021; Zulnaidi & Zamri, 2017) para além de inspirar os estudantes para aprender mais, tanto na escola como em casa (Radović et al., 2020; Wassie & Zergaw, 2019).

Em alguns estudos são utilizados dois grupos, o grupo de controlo ensinado recorrendo a métodos tradicionais de ensino e o grupo experimental ensinado recorrendo ao GeoGebra (Chalaune & Subedi, 2020; Kamal & Maat, 2021; Mushipe & Ogbonnaya, 2019; Övez, 2018; Zulnaidi & Zakaria, 2012). Os resultados dos referidos estudos revelaram que os estudantes submetidos ao ensino com uso de GeoGebra obtêm desempenhos significativamente melhores do que os estudantes submetidos ao uso do método tradicional de ensino. Övez (2018) mostrou que os estudantes do grupo experimental obtiveram um melhor desempenho na construção da relação entre expressões algébricas e gráficos, e foram mais bem-sucedidos na interpretação de gráficos. Zulnaidi e Zakaria (2012) concluíram que o ensino utilizando o GeoGebra pode melhorar o conhecimento conceitual e procedimental dos estudantes. A aprendizagem conceitual envolve a compreensão e interpretação de conceitos e as relações entre os conceitos, enquanto a aprendizagem procedimental envolve apenas memorizar operações sem compreender os seus significados (Arslan, 2010). A abordagem prática e interativa do *software* GeoGebra teve um efeito positivo no desempenho e na realização

dos estudantes no estudo das funções lineares e permitiu que os estudantes entendessem conceitos muito melhor do que os que não foram expostos à utilização do *software* (Mushipe & Ogbonnaya, 2019).

A meta-análise efetuada por Juandi et al. (2021) mostrou que o *software* GeoGebra tem um impacto significativo nas competências matemáticas dos estudantes em comparação com a aprendizagem tradicional.

No estudo de Wah (2015) não foram utilizados dois grupos, mas os mesmos estudantes foram testados em dois momentos, inicialmente utilizaram o método de ensino tradicional e depois foram submetidos ao método de ensino usando o GeoGebra. Neste estudo, verificaram-se melhorias significativas no desempenho dos estudantes e na motivação com a implementação do método de ensino usando o GeoGebra.

O *feedback* dos estudantes mostrou um efeito positivo na utilização do GeoGebra na aprendizagem de matemática (Chalaune & Subedi, 2020; Joshi & Singh, 2020; Kamal & Maat, 2021; Shadaan & Leong, 2013). O estudo de Joshi e Singh (2020), evidenciou que os estudantes apresentam um nível de percepção elevado, mais especificamente, gostaram de usar o GeoGebra na aprendizagem de equações lineares. O *software* foi ainda útil para aprender conceitos matemáticos, visualizar conteúdos matemáticos, sendo essencial e importante para a aprendizagem da matemática o que tornou os estudantes mais criativos, divertidos e confiantes. Os estudantes que participaram no estudo de Dahal et al. (2019), consideraram o *software* GeoGebra fácil de usar.

Os resultados da pesquisa de Mudaly e Fletcher (2019) revelaram que o uso do GeoGebra ajudou os estudantes a descobrir com sucesso as propriedades dos gráficos de funções lineares. Os autores concluíram também que, os estudantes gostaram de trabalhar com a tecnologia e o seu uso criou entusiasmo, permitindo que aprendessem conceitos através de tentativas e erros. A maioria dos estudantes sentiu que preferia trabalhar em grupos porque lhes permitia consultar uns aos outros quando em caso de dúvida ou quando não conseguiam compreender um determinado conceito. Este tipo de atividade de grupo permitiu a interação entre pares e a subsequente colaboração entre pares. Arbain e Shukor (2015) e Dahal et al. (2019) entendem que o GeoGebra deve ser usado pelos professores de Matemática com o objetivo de os estudantes explorarem o mundo da matemática num horizonte mais alargado, proporcionando aos estudantes pensar de forma crítica e criativa.

Em suma, o *software* GeoGebra é uma ferramenta eficaz para aumentar o desempenho e a realização; promover a curiosidade e a criatividade; dar sentido claro aos conceitos; e incentivar a aprendizagem global dos estudantes em matemática (Chalaune e Subedi, 2020).

METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza quantitativa, sendo a população composta pelo conjunto de estudantes da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, inscritos na unidade curricular de Tópicos de Álgebra e Funções. Utilizou-se a técnica de amostragem intencional, sendo a amostra constituída por 80 estudantes que frequentaram as aulas no decorrer do semestre.

No tema funções, as aulas iniciaram usando o método tradicional e abordando conceitos sobre generalidades de funções. Durante estas aulas os estudantes foram realizando atividades com *feedback* na plataforma Moodle sem a utilização do GeoGebra. Depois foram lecionadas as funções afim e quadráticas e os estudantes realizaram atividades com *feedback* na plataforma Moodle com recurso ao GeoGebra. Ambas as atividades foram realizadas em grupos de dois elementos, formando-se 40 grupos. No final do semestre, em julho de 2022, os estudantes foram convidados a responder a um questionário que analisava a perceção em relação ao uso do *software* GeoGebra no estudo de funções. O questionário é constituído por 13 itens adaptados dos estudos de Chalaune e Subedi (2020), Pierce et al. (2007) e Shadaan e Leong (2013) e mensurados numa escala de Likert de cinco pontos (1- "*discordo totalmente*" a 5- "*concordo totalmente*"). O valor do alfa de Cronbach dos 13 itens que avaliam a perceção em relação ao uso do *software* GeoGebra no estudo de funções é de 0.98, o que revela uma muito boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2014).

A aplicação dos questionários foi efetuada recorrendo ao Google Forms. Os participantes foram informados dos objetivos do estudo, do anonimato e da confidencialidade dos dados, sendo garantido que estes seriam apenas utilizados para fins estatísticos na realização do presente estudo. Para efetuar a análise estatística recorreu-se ao *software* IBM SPSS *Statistics* 26. Para analisar os dados recorreu-se às técnicas de estatística descritiva, ao cálculo do alfa de Cronbach e à inferência

estatística, mais especificamente ao teste *t* de Student para comparação de amostras emparelhadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 mostra que através da aplicação do teste *t* de Student existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos grupos de estudantes nas atividades realizadas sem e com a intervenção do *software* GeoGebra ($t = -4.28, p < 0.01$). Assim, quando os grupos de estudantes utilizam o GeoGebra para resolver as atividades apresentam melhores desempenhos ($M = 17.1, DP = 2.05$) comparativamente a quando não o utilizam ($M = 15.1, DP = 3.02$). Estes resultados corroboram com o estudo de Wah (2015) que obtiveram melhorias significativas no desempenho dos estudantes e na motivação após o ensino recorrendo ao GeoGebra, e também está no alinhamento com os estudos de Chalaune e Subedi (2020), Kamal e Maat (2021), Mushipe e Ogbonnaya (2019), Övez (2018) e Zulnaidi e Zakaria (2012) que mostraram que os melhores desempenhos foram obtidos no grupo experimental, em que os estudantes foram ensinados recorrendo ao GeoGebra.

Tabela 1. Comparação entre o desempenho nas atividades realizadas no estudo de funções

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Teste <i>t</i>
Atividades sem o uso de GeoGebra	7.90	20	15.10	3.02	-4.28**
Atividades com o uso de GeoGebra	11.92	20	17.10	2.05	

** $p < 0.01$

Na Tabela 2 verifica-se que os estudantes percecionam de forma positiva o uso do *software* GeoGebra no estudo de funções, pois todos os valores médios se encontram acima do ponto médio da escala utilizada. O *feedback* positivo por parte dos estudantes na utilização do GeoGebra na aprendizagem de matemática também foi confirmado nos estudos de Chalaune e Subedi (2020), Joshi e Singh (2020), Kamal e Maat (2021) e Shadaan e Leong (2013).

O item com maior nível médio é “O professor tem um papel de facilitador quando aparece alguma dificuldade na utilização do GeoGebra” ($M = 4.13, DP = 0.99$). O papel do professor como facilitador também tem sido destacado nos trabalhos de Means

(2010) e Pritchard (2017). De acordo com Kamal e Maat (2021) para garantir a eficácia do professor como facilitador tecnológico devem realizar-se estudos de acompanhamento que examinem as competências dos professores na utilização do GeoGebra.

O segundo item com nível médio mais elevado é *“Sinto que há interação do professor com os estudantes na resolução de atividades com o uso do GeoGebra”* ($M = 4.11$, $DP = 0.98$), o que vai ao encontro do preconizado por Shadaan e Leong (2013), Zulnaidi et al. (2020) e Watson (2001).

O terceiro item com nível médio mais elevado é *“O GeoGebra permite ler e interpretar gráficos de forma muito simples”* ($M = 3.93$, $DP = 1.06$). A visualização é uma propriedade do *software* GeoGebra que tem um grande destaque (Gökçe & Güner, 2022), e tem sido evidenciada também em outros estudos (Mudaly & Fletcher, 2019; Jokić & Takači, 2020), onde o *software* ajudou os estudantes a descobrir com sucesso as propriedades dos gráficos de funções.

Realça-se também o item *“Tenciono usar o GeoGebra com os meus futuros estudantes”* ($M = 3.88$, $DP = 1.03$), como sendo importante a mudança de pedagogias tradicionais para as pedagogias modernas (Luitel, 2017).

O item que apresenta o menor nível médio é *“Sinto-me confiante em resolver problemas da vida real usando o GeoGebra”* ($M = 3.25$, $DP = 1.18$). Este facto pode ser justificado pelo *software* apenas ter sido utilizado no estudo de apenas um tópico. Uma maior experiência com o *software* tornará os estudantes mais confiantes para a resolução de problemas.

Tabela 2. Percepção em relação ao uso do *software* GeoGebra no estudo de funções

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>
O professor tem um papel de facilitador quando aparece alguma dificuldade na utilização do GeoGebra	4.13	0.99
Sinto que há interação do professor com os estudantes na resolução de atividades com o uso do GeoGebra	4.11	0.98
O GeoGebra permite ler e interpretar gráficos de forma muito simples	3.93	1.06
Tenciono usar o GeoGebra com os meus futuros estudantes	3.88	1.03
O GeoGebra ajuda-me a entender mais facilmente as funções	3.79	1.14
O GeoGebra permite a investigação dinâmica das propriedades das funções	3.77	1.06
Sinto que há interação entre os colegas na resolução de atividades quando se usa o GeoGebra	3.77	1.06
Gosto de aprender matemática usando o GeoGebra	3.63	1.29

Sinto-me confiante em resolver problemas de funções usando o GeoGebra	3.57	1.26
A matemática é mais interessante quando se usa o GeoGebra	3.55	1.22
O GeoGebra ajuda-me a participar na discussão em sala de aula	3.52	1.08
Gosto de estudar matemática usando o GeoGebra	3.50	1.24
Sinto-me confiante em resolver problemas da vida real usando o GeoGebra	3.25	1.18

CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu concluir que o uso do *software* GeoGebra melhora o desempenho dos estudantes quando estes realizam atividades em grupo. A percepção dos estudantes sobre a utilização do GeoGebra é positiva. Realçando-se que, no ensino com recurso ao GeoGebra, o professor desempenha um papel de facilitador do processo de aprendizagem, que há interação do professor com os estudantes na resolução de atividades e que, os estudantes enquanto futuros professores consideram também utilizar o *software* no ensino, pois consideram-no um instrumento potencializador da aprendizagem.

Uma das limitações deste estudo foi o facto de os desempenhos dos estudantes serem avaliados apenas em atividades realizadas em grupo. Assim, futuramente tenciona-se efetuar um estudo semelhante, onde os desempenhos dos estudantes sejam também avaliados individualmente e em diferentes tópicos da Matemática.

Tendo em atenção as conclusões deste estudo, espera-se que os resultados obtidos ajudem os atuais professores e os futuros professores de matemática a melhorar os padrões e a qualidade das práticas educativas com a utilização do *software* GeoGebra no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

BIBLIOGRAFIA

- Arbain, N., & Shukor, N. A. (2015). The effects of GeoGebra on students achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 208-214. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.356>
- Arslan, S. (2010). Traditional instruction of differential equations and conceptual learning. *Teaching mathematics and its applications: An International Journal of the IMA*, 29(2), 94-107. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrq001>
- Carnaúba, F., & Blikstein, P. (2020). The use of GeoGebra in Brazil from a constructionist perspective. *In Proceedings of the 2020 Constructionism Conference* (pp. 112-113).
- Chalaune, B. B., & Subedi, A. (2020). Effectiveness of GeoGebra in teaching school mathematics. *Contemporary Research: An Interdisciplinary Academic Journal*, 4(1), 46-58. <https://doi.org/10.3126/craiaj.v4i1.32729>
- Charles-Ogan, G., & Ibibo, G. (2018). GeoGebra: A Technological Soft Ware for Teaching and Learning of Calculus in Nigerian Schools. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 6(3), 115-120. DOI: 10.12691/ajams-6-3-5.

- Dahal, N., Shrestha, D., & Pant, B. P. (2019). Integration of GeoGebra in teaching and learning geometric transformation. *Journal of Mathematics and Statistical Science*, 5, 323-332.
- GeoGebra (2022, setembro 02). What is GeoGebra? Consultado em: <https://www.geogebra.org/about>
- Gökçe, S., & Güner, P. (2022). Dynamics of GeoGebra ecosystem in mathematics education. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5301-5323. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10836-1>
- Granberg, C., & Olsson, J. (2015). ICT-supported problem solving and collaborative creative reasoning: Exploring linear functions using dynamic mathematics software. *The Journal of Mathematical Behavior*, 37, 48–62. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2014.11.001>
- Jokić, M., & Takači, Đ. (2020). Efficiency of dynamic computer environment in learning absolute value equation. *Symmetry*, 12(3), 473. <https://doi.org/10.3390/sym12030473>
- Joshi, D. R., & Singh, K. B. (2020). Effect of using GeoGebra on eight grade students' understanding in learning linear equations. *Mathematics Teaching Research Journal*, 12(3), 76-83.
- Juandi, D., Kusumah, Y. S., Tamur, M., Perbowo, K. S., & Wijaya, T. T. (2021). A meta-analysis of GeoGebra software decade of assisted mathematics learning: what to learn and where to go?. *Heliyon*, 7(5), e06953. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06953>
- Kamal, N. M., & Maat, S. M. (2021). Keberkesanan Penggunaan Perisian GeoGebra dalam Pembelajaran Fungsi dan Graf Terhadap Pencapaian Pelajar Matrikulasi Jurusan Perakaunan. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(9), 294-309. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i9.1035>
- Keskin, I. (2016). Evaluation of effectiveness of an enriched curriculum prepared using GeoGebra software. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 1 (1), 1-10.
- Khali, M., & Khalil, U. (2019). Geogebra as a Scaffolding Tool for Exploring Analytic Geometry Structure and Developing Mathematical Thinking of Diverse Achievers. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 427-434. <https://doi.org/10.29333/iejme/5746>
- Luitel, L. (2017). Activity based instruction (ABI) for motivating the children in mathematics learning. In *Proceedings of National Conference on History and Recent Trends on Mathematics, Kathmandu, Nepal*. ISSN: 2594-3375, 104–110
- Masri, R. M., Ting, S. H., Zamzahir, Z., & Ma'amor, R. L. Z. R. (2016). The effects of using GeoGebra teaching strategy in Malaysian secondary schools: A case study from Sibuluan, Sarawak. *Geografia*, 12(7), 13-25.
- Means, B. (2010). Technology and education change: Focus on student learning. *Journal of research on technology in education*, 42(3), 285-307. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782552>
- Mudaly, V., & Fletcher, T. (2019). The effectiveness of GeoGebra when teaching linear functions using the iPad. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(1), 55.
- Mushipe, M., & Ogbonnaya, U. I. (2019). GeoGebra and Grade 9 learners' achievement in linear functions. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(8), 206-219.
- Nobre, C.N, Meireles, M.R.G, Junior, N.V, Resende, M.N, Costa, L.E & Rocha, R.C. (2016). The use of GeoGebra software as a calculus teaching and learning tool. *Informatics in Education*, 15(2), 253–267. <https://doi.org/10.15388/infedu.2016.13>
- Övez, F. T. D. (2018). The Impact of Instructing Quadratic Functions with the Use of GeoGebra Software on Students' Achievement and Level of Reaching Acquisitions. *International Education Studies*, 11(7), 1-11. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n7p1>
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa Portugal: Edições Sílabo.
- Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education*, 48(2), 285-300. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.006>

- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315460611>
- Radović, S., Radojičić, M., Veljković, K., & Marić, M. (2020). Examining the effects of GeoGebra applets on mathematics learning using interactive mathematics textbook. *Interactive Learning Environments*, 28(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1512001>
- Rybak, A. (2021, June). Effectiveness of teaching and learning in technology-supported mathematics education. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1946, No. 1, p. 012004). IOP Publishing.
- Shabiralyani, G., Hasan, K. S., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of Visual Aids in Enhancing the Learning Process Case Research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of education and practice*, 6(19), 226-233.
- Shadaan, P., & Leong, K. E. (2013). Effectiveness of Using GeoGebra on Students' Understanding in Learning Circles. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 1-11.
- Sumartini, T. S., & Maryati, I. (2021, April). GeoGebra application for quadratic functions. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1869, No. 1, p. 012138). IOP Publishing.
- Tamam, B., & Dasari, D. (2021, May). The use of GeoGebra software in teaching mathematics. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1882, No. 1, p. 012042). IOP Publishing.
- Tatar, E., & Zengin, Y. (2016). Conceptual understanding of definite integral with GeoGebra. *Computers in the Schools*, 33(2), 120-132. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1177480>
- Wah, L. K. (2015). The effects of instruction using the arcs model and GeoGebra on Upper secondary students' motivation and achievement in learning combined transformation. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30(5), 141-158.
- Wassie, Y. A., & Zergaw, G. A. (2019). Some of the potential affordances, challenges and limitations of using GeoGebra in mathematics education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(8), em1734. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108436>
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16(3), 140-147. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00206>
- Yohannes, A., & Chen, H. L. (2021). GeoGebra in mathematics education: a systematic review of journal articles published from 2010 to 2020. *Interactive Learning Environments*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2016861>
- Zengin, Y., & Tatar, E. (2017). Integrating dynamic mathematics software into cooperative learning environments in mathematics. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 74-88.
- Zulnaidi, H., Oktavika, E., & Hidayat, R. (2020). Effect of use of GeoGebra on achievement of high school mathematics students. *Education and Information Technologies*, 25(1), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09899-y>
- Zulnaidi, H., & Zakaria, E. (2012). The effect of using GeoGebra on conceptual and procedural knowledge of high school mathematics students. *Asian Social Science*, 8(11), 102-106. <http://doi.org/10.5539/ass.v8n11p102>
- Zulnaidi, H., & Zamri, S. N. A. S. (2017). The effectiveness of the GeoGebra software: The intermediary role of procedural knowledge on students' conceptual knowledge and their achievement in mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2155-2180. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01219a>

PEDAGOGÍA SOCIAL Y MEDIACIÓN INTERCULTURAL: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EN ASOCIACIONES DE LA PROVINCIA DE SEVILLA

José Alberto Gallardo-López¹, Irene García-Lázaro², Fernando López-Noguero³

¹ *Universidad de Cádiz*

² *Universidad de Sevilla*

³ *Universidad Pablo de Olavide*

RESUMEN

En la actualidad las sociedades presentan una mayor diversidad cultural, en un fenómeno sostenido en las últimas décadas que en ocasiones puntuales puede generar indeseados conflictos en la convivencia comunitaria. Sin embargo, este contexto de gran diversidad cultural no debería contemplarse como un problema, antes bien se trata de un reto extremadamente enriquecedor para el conjunto de la sociedad. Ante esta situación, diversos agentes de cambio social están desarrollando acciones socioeducativas significativas para mejorar la integración y la inclusión social en un sentido muy amplio, desde enfoques interculturales y multidisciplinares. El objetivo de este estudio es realizar un análisis descriptivo de las asociaciones que operan en la provincia de Sevilla desde proyectos, programas y actividades relacionadas con la interculturalidad y con procesos de mediación intercultural. La metodología utilizada parte de un análisis descriptivo y pormenorizado de las asociaciones y de las acciones socioeducativas que realizan en ámbitos relacionados con la interculturalidad y la inclusión social. Se analizan las principales características de estas experiencias de intervención, haciendo especial hincapié en el papel de la Educación Social y la Mediación Intercultural, y se examina el impacto de estos proyectos de intervención en sus contextos comunitarios. El análisis de estas experiencias pretende reconocer la labor que se realiza desde las distintas asociaciones para fomentar la interculturalidad y alcanzar la igualdad de oportunidades, así como reflexionar sobre los retos que tienen ante sí.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural; Educación social; Diversidad cultural; Mediación intercultural

INTRODUCCIÓN

En el siglo I a. C. comenzaron a establecerse una serie de rutas comerciales terrestres y marítimas que conectaron China con otros territorios a nivel prácticamente mundial (Asia Central, India, Persia, Arabia, Siria, Turquía, Europa y África) con el objetivo de comerciar con otros pueblos y culturas, bajo una visión receptiva de la diferencia. Este hecho propició un encuentro entre sociedades de diferentes partes del mundo que permitió el contacto, el intercambio y el desarrollo cultural de las poblaciones que interaccionaban.

Desde esos primeros e incipientes contactos interculturales, hemos sido testigos de cómo en la actualidad las sociedades presentan una gran diversidad cultural, en un fenómeno sostenido en las últimas décadas que configura espacios muy heterogéneos para la convivencia comunitaria (Gallardo-López y López-Noguero, 2022). Sin embargo, este contexto de gran diversidad cultural no debería contemplarse como un problema, sino como un reto extremadamente enriquecedor para el conjunto de la humanidad.

Uno de los acontecimientos más importantes a nivel mundial en los últimos tiempos es la migración internacional, que se posiciona como un factor fundamental de las dinámicas interculturales que se dan en nuestras sociedades en un mundo globalizado. En este sentido, los fenómenos relacionados con los movimientos migratorios generan un indiscutible enriquecimiento sociocultural que va de la mano de un cada vez más complejo tejido social (Goenechea y Iglesias, 2016).

En España, desde hace relativamente poco tiempo hemos experimentado un proceso de transformación social hacia una mayor heterogeneidad sociocultural, conviviendo personas de diversas procedencias y de distintos orígenes culturales (Gallardo-López y Muñoz-Villaraviz, 2021).

Según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), la población empadronada en España es de 47.385.107 habitantes. Del total de la población, el 88,5% es de nacionalidad española y el 11,5% de nacionalidad extranjera, en Andalucía, del total de la población (8.472.407 habitantes) se localiza un total de 711.916 personas extranjeras. Estos datos deben ser tenidos en cuenta considerando que es de todos conocido que existen más personas extranjeras en España sin regularizar su situación administrativa respecto al padrón municipal.

Atendiendo al contexto específico de nuestra investigación, la provincia de Sevilla, según datos oficiales del INE (2022) cuenta con 1.947.852 habitantes aproximadamente, de los que 77.526 son extranjeros empadronados. Los principales países de procedencia se sitúan en Europa y África, seguidos de América, Asia y Oceanía.

Por otro lado, atendiendo a un colectivo de tanto peso en la sociedad española como lo es la comunidad gitana, en un informe de la Fundación Secretariado Gitano y Daleph (2016), se estima que la población gitana española se sitúa alrededor de 725.000 y 750.000 personas, siendo estas cifras las consideradas oficiales por las instituciones

europeas. En concreto, en la comunidad autónoma andaluza se ubica el 36,78% de la población gitana española, normalmente estas familias viven en barrios periféricos, barrios de expansión o viviendas dispersas.

Llegados a este punto del discurso, es conveniente valorar cuestiones relacionadas con la cultura y con los procesos de interculturalidad deseables en nuestros contextos sociales. Así, de acuerdo con Mata-Benito (2013) la cultura debe concebirse como:

el entorno en el que se produce la actividad humana y se desarrollan las relaciones e interacciones sociales, y también como el producto de estas últimas. Los significados, las normas, las ideas y las creencias se construyen, se expresan, se transmiten y se transforman sólo por medio de los individuos que crean, recrean y comparten dentro de un entorno cultural. (p. 44)

Esta definición de cultura implica, necesariamente, el encuentro entre culturas, la interrelación, la comprensión, la reciprocidad y, en definitiva, la apertura a ver y a hacer las cosas de una manera distinta. Siguiendo a Aguado (2009), el enfoque intercultural se centra en el valor de la manifestación de la cultura desde sus usos sociales y comunicativos, desde un enfoque crítico de las relaciones sociales que parte de reconocer la diversidad como algo complejo en sí mismo, pero tremendamente positivo como punto de partida de la construcción de sociedades más justas, diversas y enriquecedoras.

En este sentido, nuestra realidad social plantea retos importantes de cara a la convivencia intercultural, con el objetivo de una inclusión cultural de todas las personas alejada de la simple asimilación y entendida, por tanto, como un proceso de enriquecimiento cultural mutuo (Escarbajal, 2011; García, 2002; Muñoz-Villaraviz y Gallardo-López, 2021). Y este cometido pasa, necesariamente, por el diálogo.

En el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad” (Consejo de Europa, 2008) éste se define como un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes. En estos procesos de desarrollo de nuevas identidades culturales, las intervenciones

socioeducativas aportan valor desde el punto de vista de la mediación intercultural (Rodrigo et al., 2019).

En consonancia con el ideal de la mediación intercultural de Cohen-Emerique (2003), la mediación intercultural, ya de por sí misma, implica visibilizar la necesidad de realizar un esfuerzo real por parte de las distintas personas o colectivos involucrados, tratando de establecer hilos conductores en una sociedad cultural diversa.

Se podría afirmar que la mediación intercultural se concreta en la intervención de un tercero en diferentes situaciones de multiculturalidad, con el objetivo principal de que se establezca un entendimiento entre partes diferenciadas, a través del diálogo, la comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia. Este entendimiento permite crear nuevas formas de relación y de construcción de la cultura.

Hasta ahora, se podría afirmar que uno de los grandes aportes de la mediación intercultural ha sido contribuir en la transición de sociedades multiculturales hacia sociedades interculturales, además de facilitar el acceso en igualdad de oportunidades a recursos como la sanidad, la educación y los servicios sociales.

Sin duda, las intervenciones socioeducativas para la mediación intercultural son promotoras de la participación social y de la interacción entre diversos colectivos culturales (Giménez, 2015; Ormaetxea, 2018; Vila et al., 2018), ahora bien, tenemos ante nosotros un gran desafío: el del diálogo en un mundo multicultural. Al respecto, es necesario tener en cuenta que:

el diálogo intercultural ha de liberarse del concepto de identidades fijas y exclusivas y adoptar una visión del mundo basada en el pluralismo y las afiliaciones múltiples. No basta con un simple reconocimiento de nuestras diferencias: el diálogo genuino presupone un esfuerzo recíproco por hallar y habitar un espacio común en el que se pueda producir un encuentro. (UNESCO, 2009, p. 47)

A nivel práctico, para que se puedan alcanzar unos mínimos de comprensión mutua en estos complejos contextos multiculturales en los que vivimos, es necesario partir del respeto y el cumplimiento de los derechos humanos, y proteger la igualdad de oportunidades que brinda la democracia para todas las personas que conviven en sociedad.

Así, los proyectos socioeducativos para el desarrollo comunitario, con una fuerte presencia de la interculturalidad, deben estructurarse desde supuestos metodológicos inclusivos, que desarrollen competencias propias de la mediación intercultural, y que tengan en cuenta las características concretas de los verdaderos protagonistas del cambio, de esta forma podremos dar sentido a la necesaria e inevitable convivencia y transformación social (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2011a, 2011b).

Pibaque et al. (2018) apuntan hacia un horizonte donde se genere una interculturalidad crítica, en el sentido de entender los procesos desde abajo hacia arriba, con la participación activa de los principales implicados, desde el pensamiento crítico y en pro de una transformación sociocultural desde las propias estructuras sociales.

Al respecto, la participación democrática en las sociedades actuales permite la transformación social y el ejercicio de los derechos fundamentales de toda la ciudadanía, y en este momento es cuando cabe resaltar el destacado papel que realizan las asociaciones que conforman el Tercer Sector Social, en lo relativo a la capacidad que tienen de posibilitar la implicación activa y democrática de la ciudadanía en la construcción de sociedades más justas y diversas (González, 2014).

El asociacionismo permite, en un primer momento, enfrenar el aislamiento social de ciertos colectivos, fomentar la interacción social, intercambiar experiencias personales y, en ocasiones, encontrar referentes válidos para la integración social (Morell, 2005). Las iniciativas socioeducativas promovidas desde las asociaciones dinamizan los espacios de convivencia ciudadana desde un punto de vista social y cultural, realizan actividades y proyectos orientados a promover la interculturalidad desde la educación y la concienciación, pero también protegen los derechos de las personas desde la reivindicación política activa y el apoyo directo a los ciudadanos en situaciones de necesidad.

Consultados los datos del Anuario Estadístico del Ministerio del Interior de 2021, y teniendo en cuenta las altas en el registro nacional de asociaciones hasta 2021, existen en España un total de 60.092 asociaciones. Concretamente, bajo la categoría del grupo VIII "Solidaridad, integración social, ayuda humanitaria y cooperación al desarrollo" contamos con 6.344 instituciones a nivel nacional y 2.368 en la provincia de Sevilla (72 asociaciones de "Acción social minorías" y 169 de "Acción social movimientos migratorios").

El objetivo del estudio que presentamos se centra en analizar las experiencias de intervención socioeducativa que están realizando en la actualidad diferentes asociaciones de la provincia de Sevilla, a partir de un análisis descriptivo sobre cómo intervienen en estos ámbitos y profundizando sobre los retos que tienen ante sí.

Un trabajo publicado por Accem (2020), ya advertía de algunas de las problemáticas a abordar en estos ámbitos interculturales de intervención. Desgraciadamente, la estigmatización y el rechazo a las personas extranjeras o a los grupos minoritarios continúa siendo una realidad de nuestras sociedades y, a pesar de los esfuerzos realizados, aún supone un reto esencial. Este mismo estudio de Accem (2020) presenta datos interesantes sobre la demanda de mediación intercultural de estos colectivos en determinadas asociaciones del territorio español, necesidad que a menudo surge bajo el detonante de una percepción de rechazo y discriminación hacia las personas extranjeras (el 47% del personal experto participante en el estudio de Accem manifestó que la mediación intercultural es una necesidad cada vez más acuciante en el ámbito comunitario).

Por tanto, el análisis descriptivo de las asociaciones que operan en la provincia de Sevilla desde proyectos, programas y actividades relacionadas con la interculturalidad y con procesos de mediación intercultural, permitirá conocer las características que conforman las estructuras de estas asociaciones, así como sus formas de intervenir con la ciudadanía desde un punto de vista socioeducativo.

Además, se tratará de ofrecer un panorama descriptivo de las diversas iniciativas y experiencias que han ayudado a favorecer la integración de muy diversos colectivos en la provincia de Sevilla, en beneficio de la promoción de la interculturalidad y con el horizonte de alcanzar sociedades más comprensivas, generando el diálogo intercultural, la aceptación de la diversidad cultural y la construcción de nuevas formas de cultura más acorde con realidades sociales plurales y heterogéneas.

METODOLOGÍA

El análisis de las asociaciones y de sus proyectos, programas y actividades relacionadas con la interculturalidad se ha fundamentado, principalmente, en una metodología de carácter descriptiva y comparada (García Garrido, 1991; López-Noguero, 2008). En este sentido, se ha tratado de analizar, de forma sistemática, las características principales

que definen a estas asociaciones y el trabajo que realizan. Además, con la intención de profundizar en el fenómeno objeto de estudio y sus particularidades, se realiza una comparación de la información obtenida buscando patrones de similitudes y diferencias entre las distintas asociaciones analizadas.

El proceso de investigación se divide en las siguientes fases:

1. Consulta de la información disponible en las bases de datos de los registros oficiales de las asociaciones de la provincia de Sevilla.
2. Recogida de información y cribado, en función de un criterio principal de selección: asociaciones que operan en la provincia de Sevilla, cuya actividad principal esté directamente relacionada con la intervención socioeducativa desde la interculturalidad y la mediación intercultural.
3. Se excluyeron las asociaciones que no cumplían con el criterio principal de selección, y las que, de alguna forma u otra, no disponían de información accesible suficiente para proceder al análisis de su actividad. También fueron descartadas las asociaciones que no demostraron tener, en la actualidad, un desempeño activo en cuanto a proyectos, programas y actividades relacionadas con la interculturalidad.
4. Recogida de información y organización en función de categorías o variables de análisis: año de inicio de la institución u organización, misión, visión y valores, principales líneas de intervención, proyectos, programas y actividades, metodología y organización, entre otras.
5. Contraste de la información recogida mediante una tabla comparada de las distintas asociaciones.
6. Análisis de los datos organizados en la tabla comparativa de las asociaciones.

ANÁLISIS DE DATOS

Tabla 1. Comparativa de las diferentes asociaciones/instituciones de la provincia de Sevilla

Nombre de la institución/ organización	Año de inicio	Web	Misión / Visión / Valores	Principales líneas de intervención	Proyectos / Programas	Metodología / Organización
África con voz propia	014	² https://africaconvozpropia.wordpress.com/	Espacio de encuentro africano para el acercamiento intercultural con la participación decidida de asociaciones de inmigrantes de Andalucía.	Acercar el continente africano a los andaluces y andaluzas; Reforzar la unión africana en Andalucía como motor de integración y solidaridad.	África Cerca de Ti; África con voz propia, etc.	Jornadas, seminarios, talleres, etc.
Asociación Claver	000	² https://asociacionclaver.org/	Promover una ciudadanía intercultural y una cultura de solidaridad especialmente con los excluidos, sin abandonar las causas que la generan y en favor de la dignidad humana.	Ciudadanía y participación; Mujer migrante y empleo hogar; Hospitalidad; Fronteras / CIE (Centros de Internamiento de Extranjeros).	Programa Desplegando Capacidades para el empleo, línea Mujer migrada; Programa de ciudadanía y participación; Proyecto Comunidad de hospitalidad Mambré.	Trabajo en red; trabajo compartido y coordinado con otros.
Asociación de Ayuda Humanitaria al Refugiado	015	² http://www.nobordersaahr.org/	Perseguir el derecho a Asilo o Refugio a todos los ciudadanos y ciudadanas sirias.	Defensa de los Derechos Humanos y concienciación ciudadana; Ayuda humanitaria a las personas refugiadas en zonas de conflicto y dentro de España; Desarrollo de actividades socio-culturales de integración.	Noborders; Intercambio; Envíos; Atenas; Mírame, etc.	Voluntariado, talleres, charlas, etc.
Asociación de Enseñantes con Gitanos	979	¹ https://www.aecgit.org/	Pretenden contribuir a la desaparición de todo tipo de actitudes negativas, discriminación, intolerancia, racismo, opresión y persecución de unos grupos humanos sobre otros.	Trabajan para el entendimiento, la solidaridad y la comunicación entre las mujeres y los hombres de todos los pueblos, etnias y culturas; lo que supone trabajar, desarrollar y difundir la educación intercultural	Actividades en el campo educativo, cultural y de trabajo social, a profesionales que trabajan con gitanos; Potencian la investigación, el perfeccionamiento y el	Seminarios, jornadas, formación, etc.

			y demandar y participaren el desarrollo de un modelo de Bienestar Social que atienda y garantice las necesidades y derechos fundamentales.	encuentro entre los profesionales.		
Asociación nacional presencia gitana	972	¹ https://www.presenciagitana.org/index.html	Patentizar, instalar y mantener la presencia real y activa de la Comunidad gitana en la conciencia, la opinión pública y la vida cotidiana de la sociedad española y en el ámbito internacional.	Participación de la Comunidad gitana española en la convivencia societaria.	Escuela infantil intercultural; Salud y educación, etc.	Mesas redondas, jornadas, convivencias, cursos, etc.
Bosco global	019	² https://boscoglobal.org/	Pretenden la transformación social como opción de vida; Una Educación para el Desarrollo como proceso participativo que impulsa una ciudadanía global, crítica y responsable; Una Cooperación Internacional encaminada a la promoción de los derechos de las personas y las comunidades.	Cooperación internacional; Educación para el desarrollo; Voluntariado; Emergencia, etc.	Educación para el Desarrollo; Cooperación Internacional; Voluntariado; Comunicación y Gestión Económica.	Seminarios, campañas de sensibilización, charlas, etc.
Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)	979	¹ https://www.cear.es/	Trabajan por las personas refugiadas, apátridas y migrantes en situación de vulnerabilidad para que vean reconocidos y respetados sus derechos.	Políticas y campañas; Jurídica; Acogida; Inclusión.	Casa Kanna; Asesoramiento jurídico pueblos de menos de 20.000 habitantes; Damiola Taylor; Enlazad@s; Servicio Integra; Sensibilización e Integración, etc.	Informes, campañas que hacen llegar a la sociedad y a las instituciones la situación de las personas refugiadas. También denuncian en los tribunales cuando se vulneran sus derechos.

Federación andaluza de emigrantes y retornados	001	² https://www.webfaer.es/	Conseguir que el retorno deje de ser una nueva emigración; Atender y reivindicar las demandas sociales del colectivo y sensibilizar a la opinión pública sobre los movimientos migratorios.	Encuentros, congresos, formación, etc.	Promover y alentar la participación de la F.A.E.R. en todos aquellos organismos que, de un modo directo e indirecto, puedan contribuir a la realización de los fines de la F.A.E.R. o redundar en beneficio de los emigrantes y para que se cumplan las leyes y disposiciones sobre los derechos y la plena integración de los emigrantes.	Actividades y programas que fomenten el voluntariado entre los miembros de las asociaciones que componen la Federación.
Fundación CEPAIM	994	¹ https://www.cepaim.org/	Promover una sociedad inclusiva, cohesionada, igualitaria e intercultural que facilite el acceso pleno a los derechos de ciudadanía de las personas más vulnerables, en especial las migrantes.	Acogida y Protección Internacional ; Cooperación al Desarrollo y Codesarrollo; Desarrollo Rural y Reto Demográfico; Empleo y Formación; Igualdad, No Discriminación e Interseccionalidad; Convivencia, Interculturalidad y Desarrollo Comunitario; Intervención con Infancia, Jóvenes y Familias y Agenda Urbana e Inclusión Residencial.	Desactivando la xenofobia y el racismo; Programa de promoción de la convivencia e intervención comunitaria intercultural en barrios de alta diversidad; Escuela y diversidad, etc.	Participación; Transformación Social; Innovación Permanente; Integralidad en las Actuaciones; Defensa y extensión de los derechos humanos, sociales y políticos; Cohesión e inclusión social; Empoderamiento y Transparencia y coherencia en la gestión.
Fundación Mornese	988	¹ https://fundacionmornese.com/	Promoción integral de la persona, dando respuesta a todas las necesidades, personales, educativas y sociolaborales, de aquellos colectivos más desfavorecidos que se	Inserción laboral y social; salud y prevención de adicciones, personas migrantes, apoyo, promoción y sensibilización del voluntariado; mujer e igualdad de oportunidades; desarrollo	Inserta-T; Tú puedes; Incorpora; Alfabetización para inmigrantes; Baobad, etc.	Cursos, talleres, prácticas, jornadas, etc.

			encuentran en riesgo de exclusión social, con una actuación preferente sobre los niños/as y jóvenes.	comunitario; cooperación al desarrollo, etc.		
Red andaluza de inmigración y ayuda al refugiado	017	2 https://redinmigracion.org/	Plataforma de entidades, expertos y juristas de diferentes puntos de toda España que trabajan para la puesta en común de criterios para generar un avance en los Derechos Humanos en el ámbito de la Inmigración.	Derechos y el bienestar de inmigrantes y refugiados.	Servicio de Asesoramiento Jurídico y delitos de odio; Intermediación legal en zonas de tránsito aeroportuario; Apoyo a entidades de inmigración y asilo/refugio.	Encuentros estatales, programas de actuación, proyectos, etc.
Sevilla Acoge	985	1 https://sevillaacoge.org/	Ayudar a las personas migrantes a insertarse en la sociedad, sin renunciar a su identidad propia o sus valores culturales, pues sus aportaciones constituyen un factor positivo y enriquecedor para la sociedad.	Derecho a la plena ciudadanía; Integración social; Convivencia intercultural.	Acogida; Laboral; Servicio jurídico; Infancia y juventud; Mediación intercultural; Mujer, género e igualdad; Formación e investigación; Cooperación internacional.	Seminarios, jornadas, campamentos, colonias urbanas, actos en centros educativos, actividades culturales, etc.
Videsur	005	2 https://www.videsur.org/	Realización de proyectos alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en comunidades del Sur para apoyar su consecución; y promoción de la Educación para el Desarrollo y la Sostenibilidad en todos los sectores de la población.	Educación para el Desarrollo; Apadrinamientos; Proyectos de Cooperación al desarrollo; Participación ciudadana; Sostenibilidad; Voluntariado, etc.	Proyecto Kahale con jóvenes del Líbano; Campaña DOMISAL; Impulsando el agua, etc.	Talleres, campos de trabajos nacionales e internacionales, proyectos de cooperación al desarrollo, apadrinamientos, etc.

El análisis de las diferentes asociaciones e instituciones permite reconocer que todas ellas observan la diversidad cultural como un desafío enriquecedor para la sociedad en su conjunto, llevando a cabo acciones socioeducativas que impulsan la integración y la inclusión social. En este sentido, el análisis comparado de las diferentes asociaciones e instituciones ubicadas en la provincia de Sevilla permite poner de relieve la importancia de fomentar una visión crítica sobre los procesos de construcción cultural desde diversos canales de participación ciudadana. De igual manera, se observa que todos los proyectos analizados, pretenden ofrecer una respuesta una vez detectado una problemática, facilitando el enriquecimiento personal y cultural.

Asimismo, del análisis de los proyectos se desprende una acusada heterogeneidad en la metodología que utilizan las diferentes asociaciones. Así, podemos destacar la “Asociación de Enseñantes con Gitanos” y “Sevilla Acoge”, ponen en marcha seminarios, jornadas, campamentos, actos en centros educativos, actividades culturales, etc. que pretenden poner en valor los aspectos positivos de otras culturas. De otro lado, también es destacable la metodología que utiliza la “Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR)”, que difiere de la anterior y, donde entre otras acciones, realizan informes y campañas que hacen llegar a la sociedad y a las instituciones acerca de la situación de las personas refugiadas, denunciando en los tribunales cuando se vulneran sus derechos.

Por otra parte, con el análisis de los proyectos analizados, se pone de manifiesto la diversidad en las líneas de intervención que se están llevando a cabo. Algunas organizaciones como la “Asociación Claver” pretenden crear espacios formativos, de reflexión y de participación centrados en la mujer migrante y el empleo del hogar. Otras como la “Asociación de Enseñantes con Gitanos” tiene como principales líneas de intervención el fomento de la comunicación y de la integración intercultural de todos los pueblos, etnias y culturas.

Por su parte, las líneas prioritarias de intervención de una fundación tan destacada como “Sevilla Acoge” se centran en proteger el derecho a la plena ciudadanía, la integración social y la convivencia intercultural. Como se observa, las líneas de intervención atienden a numerosas temáticas que tienen en común la superación de los prejuicios hacia las personas y grupos étnicos-culturales.

A continuación destacamos algunos de los proyectos de intervención intercultural y/o mediación que se están llevando a cabo desde las diferentes instituciones u organizaciones analizadas. En primer lugar, es reseñable el proyecto puesto en marcha desde la “Asociación Claver” destinado a mujeres migradas donde se favorece la creación de espacios de encuentro y empoderamiento que permiten ofrecer una respuesta a través de un acompañamiento guiado. En este sentido, esta asociación ofrece a las mujeres migradas una orientación individualizada, ofertándoles diversos itinerarios de inserción sociolaboral.

Por otra parte, la “Asociación nacional presencia gitana” lleva a cabo el proyecto “Tefulve” que hace referencia a diversos talleres de empoderamiento para líderes vecinales. En concreto, este proyecto pretende sentar las bases para la inclusión, la cohesión social y el desarrollo individual, grupal y comunitario de ciudadanos gitanos, inmigrantes y de otros grupos humanos. Para llevar a término este objetivo, se ponen a disposición de los interesados, diferentes talleres diseñados con carácter instructivo formativo-socioeducativo que pretenden ofrecer competencias claves que permitan el liderazgo positivo y posibiliten reflexionar sobre la realidad social que viven.

Continuando la relación de algunos de los proyectos que ponen en marcha las diferentes asociaciones e instituciones analizadas, es destacable una de las acciones llevadas a cabo por la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). En concreto esta organización incluye entre sus proyectos un programa que pretende contribuir al desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos que permitan mejorar el nivel de empleabilidad de las personas inmigrantes y, consecuentemente, su inserción social. Para ello, se ofrecen itinerarios integrados y personalizados de inserción sociolaboral. Finalmente, destacaríamos la “Fundación Mornese” tiene en marcha diversas líneas de actuación que van desde la inserción social y laboral, mujer e igualdad, voluntariado, salud y prevención de adicciones, desarrollo comunitario y, entre otras, personas migrantes. Con este último colectivo lleva a cabo el programa “Baobab” que está destinado a migrantes desde los 16 años y cuyo objetivo principal es alcanzar una alta empleabilidad de las personas inmigrantes en situación de exclusión social y alta vulnerabilidad. Para ello, se ofrece una atención integral y acompañamiento individualizado que pretende detectar las motivaciones e intereses de los destinatarios.

CONCLUSIONES

Las asociaciones e instituciones analizadas trabajan para superar los prejuicios hacia las personas y grupos étnicos-culturales diferentes. Además, fomentan el sentido crítico constructivo de la propia cultura y la de los otros, promoviendo el reconocimiento y la expresión de la propia identidad, velando por una resolución constructiva y positiva.

Del mismo modo, la mayoría de instituciones analizadas dan importancia al reconocimiento de las personas como seres únicos, que deben tener la oportunidad de participar en la sociedad en igualdad de condiciones y derechos. Igualmente, se observa a la mediación social intercultural como una herramienta fundamental para promover la inclusión o grupos de diferentes orígenes culturales.

La Pedagogía Social y la Educación Social son disciplinas imprescindibles para fomentar la mediación intercultural, mediante la concienciación y el diálogo y son utilizadas masivamente por parte de las instituciones analizadas.

Los proyectos de intervención socioeducativos para el desarrollo comunitario, con una fuerte presencia de la interculturalidad, deben estructurarse desde supuestos metodológicos inclusivos, que desarrollen competencias propias de la mediación intercultural, y que tengan en cuenta las características concretas de los verdaderos protagonistas del cambio, de esta forma podremos dar sentido a la necesaria e inevitable convivencia y transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Accem (2020). *Estudio sobre las necesidades de la población inmigrante en España: tendencias y retos para la inclusión social*. Accem.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo (ed.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 15–29). Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.
- Cohen-Emerique, M. (2003). La mediación intercultural, los mediadores y su formación. En F. Remotti et al. *Corpi Individualie Contesti Interculturali* (pp. 58-87), L'Harmattan Italia.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural Vivir juntos con igual dignidad*. Consejo de Europa.
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18, 131-149. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.10
- Fundación Secretariado Gitano y Daleph. (2016). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2022). La educación intercultural como base para la transformación social. Un estudio de la producción científica. En L. M. Torres Bazábal y J. A. Morón Marchena (coords), *Educación y sociedad. Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social* (pp. 209-221). Síntesis.

- Gallardo-López, J. A. y Muñoz-Villaraviz, D. (2021). Metodologías participativas con un enfoque intercultural e intergeneracional. Una experiencia educativa en la ciudad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 16, 74-87. 3. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3792>
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2011a). *Pedagogía Social*. Wanceulen.
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2011b). La Educación Social como objeto de estudio de la Pedagogía Social. En *Actas de la II Jornada Monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Pedagogía Social y Educación Social. Una Mirada al Futuro* (pp. 288-301). Madrid.
- García Garrido J. L. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.
- García Martínez, A. (2002). Educación Intercultural. Sentar las bases del futuro sociocultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 9, 321-332.
- Giménez Romero, C. (2015). *Juntos por la convivencia. Claves del proyecto de intervención comunitaria intercultural*. Obra Social La Caixa.
- Goenechea, C. y Iglesias Alférez, C. (2016). Aportaciones de programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural. *Hachetetepe: Revista científica de Educación y Comunicación*, 12, 89-103. <https://doi.org/10.25267/HACHETEPE.2016.V1.I12.7>
- González, A. (2014). Nuevas formas de ciudadanía: las entidades del Tercer Sector Social. *Revista Currículum*, 27, 129-148.
- INE (2022). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2022*. Notas de prensa.
- López-Noguero, F. (2008). Educar en la diversidad: reto de la sociedad del siglo XXI. En F. López-Noguero (coord.) *Educación como respuesta a la diversidad: Una perspectiva comparada* (pp. 17-24). Universidad Pablo de Olavide.
- Márquez García, M.J., Prados Megías, M.E. y Padua Arcos, D. (2018). La voz de Tsuru. Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *Educar*, 54(1), 49-66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.920>
- Mata-Benito, P. (2013). Interculturality Beyond Its Own Limits, *Anthropology in Action*, 20(3), 43-52. <https://doi.org/10.3167/aia.2013.200306>
- Morell Blanch, A. (2005). El papel de las asociaciones de inmigrantes en la sociedad de acogida: cuestiones teóricas y evidencia empírica. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de estudios sobre migraciones*, 17, 111-142.
- Muñoz-Villaraviz, D. y Gallardo-López, J. A. (2021). El arte como herramienta educativa para la interculturalidad y la diversidad: proyectos socioeducativos de éxito en España y Argentina. En *Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada. VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación* (pp. 359-374). Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación SAECE.
- Ormaetxea Salaberria, I. (2018). Educación intercultural diez criterios útiles para el desarrollo de programas socioeducativos en consonancia con el enfoque intercultural. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 9-35.
- Pibaque Pionce, M. S., Baque Pibaque, L. M., Ayón Villafuerte, L. B. y Ponce Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 153-168.
- Rodrigo, M., Fernández-Larragueta, S., y Fernández-Sierra, J. (2019). La mediación intercultural como herramienta de inclusión: análisis de una experiencia escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 747-761. <https://doi.org/10.5209/rced.58885>
- UNESCO (2009). *Informe Mundial de la UNESCO Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vila Merino, E. S., Martín Solbes, V. M. y Cortés González, P. (2018). Derechos humanos y educación intercultural: solubilidad social recíproca. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 68, 64-79.

ACTIVIDADES DE OCIO EN PERSONAS MAYORES. UNA REVISIÓN SISTÉMICA

Rosa Méndez-Macías, Victoria Pérez-Guzmán, Rocío Cárdenas-Rodríguez

RESUMEN

En las últimas décadas se observan cambios demográficos significativos, como es el envejecimiento de la población. Dichocambio está propiciando el desarrollo de políticas sociales orientadas a fomentar el envejecimiento activo y saludable, a través de alternativas de ocio. Numerosas investigaciones han puesto en manifiesto los beneficios del disfrute del tiempo libre en la prevención o el retroceso del proceso de envejecimiento (Alloza, Garcés, Lázaro, Quílez, Sánchez, & Muñoz, 2019). Hemos pretendido desde el concepto de envejecimiento activo aterrizar en el de ocio, para buscar proyectos de investigación y de intervención que estén centrados en actividades de ocio en personas mayores, con objeto de conocer qué tipo de actividades realizan y en qué tipo de ocio están centradas. Se ha realizado una búsqueda de fuentes de información a través de las bases de datos: Dialnet, Google Académico, Redalyc, Eureka, PsycINFO, Scopus y SJR. Se han seleccionado aquellos estudios que se ajustaban con los objetivos de la presente investigación, publicados entre 2013 y 2022. La muestra ha sido de 9 libros, 34 artículos y cuatro páginas webs. Los hallazgos nos han llevado a visualizar actividades de ocio que realizan las personas mayores, qué tipo de ocio es y la aportación del mismo a sus vidas.

PALABRAS-CLAVES

Ocio; Ocio valioso; Personas mayores

INTRODUCCIÓN

La población de la Unión Europea (UE) está envejeciendo debido al incremento de la esperanza de vida y el descenso de la natalidad, más notable en los países desarrollados como es el caso de España (INE, 2014; OMS, 2015). En 2020, la población mayor de 65 años o más correspondía al 21% de la población total, una tasa mayor que años atrás, sin ir mucho más lejos, en 2001 correspondía al 16% del total.

En cuanto a la proporción de personas de 65 años o más con respecto a la población total, Italia, Grecia, Finlandia, Portugal, Alemania y Bulgaria presentan los índices más elevados. Las personas mayores de 65 años corresponden a un total de 22%, mientras que Irlanda (14%) y Luxemburgo (15%) sustentan los más bajos.

Según el último informe presentado por la División de Población de las Naciones Unidas en relación a las previsiones sobre la evolución de la población mundial hasta 2050, el país “más viejo” previsiblemente será España, con una media de edad de 55 años,

seguido muy de cerca por otros países europeos como Italia, Eslovenia y Austria (54 años de media).

En España, el incremento de la esperanza de vida en la población se considera una de las transformaciones sociales más importantes del siglo XXI. Nunca antes se había logrado vivir una vejez tan prolongada. Es impactante que hasta hace unos años, concretamente en 1900, la esperanza de vida estaba alrededor de los 34 años. Actualmente, la esperanza de vida gira en torno a los 83 años; 85 años en casos de las mujeres, y 80 en caso de los hombres (Datos Macro, 2021). Además, se vive mejor a consecuencia de unas políticas públicas dirigidas a mejorar la calidad de vida e impulsar estrategias de envejecimiento activo.

El concepto de envejecimiento activo fue pronunciado por primera vez en la 1ª Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre Envejecimiento celebrada en Austria en 1982, en cambio, no fue hasta 2001 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) define el concepto, como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen” (p. 79). La formulación inicial sobre envejecimiento activo identificó tres pilares fundamentales: salud, participación y seguridad. Posteriormente, el aprendizaje a lo largo de la vida, se añade como cuarto componente, promulgado en la Conferencia Internacional sobre Envejecimiento Activo en Sevilla en 2010.

Según la OMS, se considera envejecimiento activo al proceso de aprovechar al máximo las oportunidades para optimizar el bienestar físico, psíquico y social durante toda la vida, con el objetivo de aumentar la calidad de vida, la productividad y la esperanza de vida a edades avanzadas y con la prevalencia mínima de discapacidad. Para ello es importante permanecer activo en tres áreas: física, social y mental, a través de la participación en actividades recreativas, voluntariado, actividades educativas, entre otras, para afrontar con optimismo la nueva situación social (Hinterlong, Rozario, y Tang, 2003; Greenfield y Marks, 2004). Estas actividades están estrechamente relacionadas con el concepto de ocio.

En la literatura especializada la mayor parte de las autorías concuerdan en que, el envejecimiento activo es producto de un nuevo paradigma en relación a la vejez. Ésta ya no se define en relación al déficit o deterioro sino también como una etapa con

posibilidades de desarrollo, optimización y compensación (Ramos, Yordi & Miranda, 2016).

A partir de los años noventa empezó a conocerse lo importante que era fomentar la actividad física y un estilo de vida saludable entre las personas mayores. En 1999, la OMS declara el “Año internacional de las personas mayores” reafirmando así su implicación con este fenómeno global.

Las personas mayores dejan de ser contempladas como agentes pasivos y se abre un amplio abanico de oportunidades, en áreas que no habían sido contempladas anteriormente, como causa de los estereotipos que siguen a la vejez y el ocio. Los poderes públicos adquieren un papel fundamental en cuanto a su cumplimiento. La propia Constitución dicta lo siguiente: “Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio”. La Declaración de los Derechos Humanos de 1948 hace una clara referencia al ocio en su art. 24: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicamente pagadas”. Vista la importancia de la promoción del ocio para la consecución de un envejecimiento activo y saludable, planteamos una revisión bibliográfica sobre la temática. El objetivo general de este artículo es la revisión sistemática sobre ocio valioso en personas mayores. A su vez, se persiguen otros objetivos específicos como analizar los diferentes conceptos que existen sobre ocio, determinar los elementos claves que definen el ocio valioso y presentar estrategias que se utilizan para el desarrollo de un ocio valioso en personas mayores.

MÉTODO

El objetivo es conocer qué tipo de actividades realizan y en qué tipo de ocio están centradas las personas mayores. La estrategia de búsqueda consistió en revisar la literatura científica disponibles en español mediante las bases de datos Dialnet, PsycINFO, Scopus, SJR, Google Académico, Redalyc y Eureka. Se revisaron páginas webs de gerontología y se consultaron un total de 34 artículos y 9 libros en vínculo con el enfoque de ocio en personas mayores, utilizando como criterios de búsqueda estudios disponibles en español, publicados entre 2013 y 2022. Se utilizaron como descriptores

de búsqueda “ocio”, “ocio valioso” y “personas mayores”, y se emplearon los operadores booleanos “AND” y “OR” en título, resumen o palabras claves.

RESULTADOS

Se entiende por ocio: “la vivencia subjetiva caracterizada fundamentalmente por la libertad percibida y por tanto por la voluntariedad, por la motivación o refuerzo intrínseco y por tanto por ser de carácter final y no instrumental, y por el disfrute o satisfacción que comporta” (Gorbeña, 1997).

No se debe confundir el ocio con el tiempo libre. Se puede tener mucho tiempo y en cambio, no tener ocio. La transición de un estilo de vida centrado en el trabajo a otro centrado en lo satisfactorio no es una tarea fácil ya que depende en gran parte de nuestra educación respecto al ocio, pues la cultura orientada al trabajo ha transmitido durante muchos años que el ocio no era una tarea productiva y que carecía de valor. En cambio, son muchos los estudios que demuestran su impacto en el bienestar de las personas.

El uso sistemático del ocio como herramienta de terapia comenzó en la década de los cincuenta en Estados Unidos. La decadencia que asolaba los núcleos urbanos y las consecuencias de la II Guerra Mundial favorecieron la aparición de programas de ocio para luchar contra los problemas físicos y psicológicos. Se demostró por primera vez que el ocio contribuye positivamente a la mejora del estado de ánimo y a la recuperación física.

En cuanto a la clasificación de las actividades de ocio, destaca las diferentes tipologías que han ido surgiendo al cabo del tiempo. Comúnmente se distinguen dos: ocio activo (deporte, voluntariado, viajar, nuevas tecnologías, etc.) y ocio pasivo (ver la TV, escuchar la radio, leer, etc.).

En muchas ocasiones, a medida que nos hacemos mayores disponemos de más tiempo, en muchos casos, como producto de la jubilación, normalmente en los casos de los hombres, conforme a la dinámica social tradicional de la generación. El género es un elemento fundamental de estudio, en este caso, teniendo en cuenta la asignación de roles que se les atribuía a los hombres y mujeres hasta hace unos años; los hombres se le asignaba el papel de “cabeza de familia” y su función era trabajar como mano de obra para llevar el sustento a casa, mientras que la función de la mujer era implicarse total y

únicamente a las tareas domésticas y de cuidado. A pesar de todo lo que se ha avanzado en igualdad, existe una diferencia clara en el tiempo libre y el tiempo empleado al ocio, respecto a los hombres y a las mujeres. Las mujeres mayores tienen más dificultades de conseguir un envejecimiento activo a causa de la poca cantidad de tiempo libre, ya que dedican la mayor parte de su vida a las tareas domésticas y de cuidado, pasan de cuidar a sus hijos e hijas a hacerlo con sus nietos y nietas, a causa de la entrada de la mujer al mercado laboral tal como se demuestra en el estudio de Lardíes et al. (2013).

El estudio de Lardíes et al. (2013) tiene como finalidad analizar la relación existente entre la práctica de actividades de ocio y las condiciones personales y de vida de la población mayor, y su influencia en la calidad de vida. Para ello se utilizó como muestra representativa 499 personas con 65 años o más años, residentes en la Comunidad de Madrid. Los resultados de esta investigación muestran que la tendencia de los hombres a practicar más actividades, y de tipo más activo y cultural que las mujeres, mientras que éstas se agrupan mayormente en el ocio de tipo pasivo, y tienen menos participación.

Las personas mayores que practican un ocio activo, centrado en el deporte y/o la cultura tienen un concepto de ocio positivo y relacionado con su desarrollo personal, por lo contrario, quienes se decantan por un ocio más recreativo y socializado, consideran que el ocio es para ellos fundamentalmente un tiempo de descanso, algo que se vive como pasatiempos (Cuenca, 2018).

En relación a los estudios revisados se detectan como actividades de ocio más practicadas con frecuencia por los mayores, ver la TV y oír la radio, seguido de leer y salir con las amistades a pasear, además de viajar (Lardíes, Rojo-Pérez, Rodríguez, Fernández, Prieto, Ahmed & Rojo-Abuín, 2013; Aristegui, Cuenca, Ahedo, Cuenca & Monteagudo, 2015).

Son muy pocas personas las que afirman realizar actividades físicas (Carmona, Hernández, Rosario & Fernández, 2015; Gómez, Vila, Pedrero, Villa, Gusi, Espino, González, Casajús & Ara, 2018). En cuanto a la participación en actividades de ocio cabe destacar un cierto perfil de personas que más las practican: personas con edades comprendidas entre 65 a 74 años, separadas o divorciadas, con estudios, pertenecientes a la clase media y clase alta, y situadas en zonas urbanas (Carmona, Hernández, Rosario & Fernández, 2015; Aristegui, Cuenca, Ahedo, Cuenca & Monteagudo, 2015). Se pone en

evidencia que a mayor edad, existe una menor participación en actividades de ocio (Lardies, Rojo-Pérez, Rodríguez, Fernández, Prieto, Ahmed & Rojo-Abuín, 2013; Bonete & Parra, 2018; Domínguez & Cambero, 2023).

La evidencia empírica demuestra que las actividades más realizadas por las personas mayores son propias del ocio pasivo, sin embargo los resultados nos muestran la importancia del ocio activo en cuanto a la mejora de la calidad de vida y la plasticidad cognitiva, sirviendo incluso como tratamiento preventivo y paliativo de enfermedades propias de la vejez, como la demencia, el Alzheimer y el desgaste físico, y el aumento de la red de apoyo social (Cuenca, García & Eizaguirre, 2016; Lázaro & Madariaga, 2019; Lázaro, Doistua & Lazcano, 2019; Manzano y Chamba, 2022; Ruiz, Tigse, Cabezas & Muñoz, 2021). Cabe destacar en esta ocasión, el gran desgaste que ha provocado la pandemia de COVID-19, que pone en manifiesto el impacto del ocio en la vejez, y la importancia de fomentar el uso de las TICs en las personas mayores, para evitar el aislamiento y la soledad (Khosravi, et al., 2016; Poscia, et al., 2018). Las TICs promueven la autonomía personal, el desarrollo cognitivo y el aumento del apoyo percibido (Agudo & Fombona, 2013).

En la siguiente tabla se recogen las fuentes consultadas, así como se muestran los resultados más destacados:

Título	Autores	Objetivo	Diseño y técnicas	Muestra	Resultados
Programa disfruta de la experiencia, voluntariado de mayores y envejecimiento activo en el medio rural- Andorra (Teruel)	Alloza, Garcés, Lázaro, Quílez, Sánchez, & Muñoz (2019)	Analizar la satisfacción y beneficios del voluntariado	Proyecto de intervención	108 personas de Andorra; 73 mujeres y 35 hombres	Las actividades intergeneracionales tienen gran potencial para activar a las personas mayores y para que haya una continuidad
La relación entre el entorno en el que viven las personas mayores en España y su acceso al ocio. Un análisis descriptivo	Aristegui, Cuenca, J., Ahedo, Cuenca, M., & Monteagudo (2015)	Analizar la influencia del entorno en cuanto a la importancia concedida a las actividades y la no participación	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	1.239 personas españolas de entre 65 y 74 años	La menor importancia concedida al ocio en entornos rurales podría estar condicionada por variables como el nivel de estudios o el nivel de ingresos
Actividades de Ocio y Bienestar Emocional en	López, Navarro & Requena	Conocer el tipo de actividades de ocio que	Proyecto de investigación	56 personas mayores que acuden de	Sólo existen diferencias estadísticamente significativas en la

Personas Jubiladas Independientes	(2015)	realizan las personas mayores sanas e independientes	Diseño descriptivo, a través de encuestas	forma habitual a centros de día de mayores del ayuntamiento de León capital y Ponferrada	dimensión autonomía, favorables al grupo cuyo ocio predominante son tareas relacionadas con la mejora de la memoria frente al grupo de juegos de cartas
Voluntariado Senior en Pandemia: Impacto en la Participación Social de las Personas Mayores	Domínguez (2023)	Analizar el perfil del voluntariado y su autopercepción	Grupo de discusión	14 personas jubiladas o prejubiladas, mayores de 65 años, habitantes en Extremadura	Destaca el impacto emocional, las motivaciones y los beneficios en el bienestar individual, que conlleva la práctica del voluntariado. El sentimiento de utilidad, así como la estructuración temporal similar a la laboral, y, por tanto, una sensación de continuidad tras la jubilación
Actividades de ocio y calidad de vida de los mayores en la Comunidad de Madrid	Lardies, Rojo, Rodríguez, Fernández, Priero, Ahmed & Rojo (2013)	Analizar la relación existente entre la práctica de actividades de ocio y las condiciones, y su influencia en la calidad de vida	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	499 encuestados con 65 años, o más, que residen en viviendas familiares de la Comunidad de Madrid	Las prácticas de ocio e influencia en la calidad de vida de los mayores varían según las características personales, el estado de salud o la forma de Vida
La horticultura como instrumento terapéutico para mejorar las actividades de ocio y tiempo libre en el adulto mayor	Manzano & Chamba (2022)	Abordar la eficacia de la horticultura	Recopilación documental		La horticultura produce beneficios a nivel cognitivo, psicológico, físico y social
La práctica deportiva en la educación del ocio como herramienta para el envejecimiento activo	Lázaro, Doistua & Lazcano (2019)	Analizar los efectos del deporte	Proyecto de investigación	Personas mayores españolas	La actividad deportiva tiene el potencial de promover habilidades y valores, así como mejora en la salud
Reflexión sobre el mentoring como experiencia de	Cuenca, García & Eizaguirre (2016)	Analizar los Beneficios de mentoring	Recopilación documental		Propuesta de ocio novedosa con relación a la satisfacción personal

ocio educativo y social en personas mayores de 65 años					
Educación y personas mayores	Morón (2014)	Revisión bibliográfica	Recopilación documental		El aprendizaje a lo largo de la vida como componente esencial de las sociedades
El tiempo libre y el ocio en el mejoramiento de la calidad de vida del adulto mayor	Ruiz, Tigse, Cabezas & Muñoz (2021)	Determinar la influencia de las actividades de ocio en el tiempo libre	Recopilación documental		Las actividades de carácter recreativo estimulan a la mejora de la calidad de vida, no solo a través del bienestar físico sino también la agilidad mental
La importancia del ocio como base para un envejecimiento activo y satisfactorio	Cuenca y Valle (2016)	Contrastar si la importancia concedida al ocio por los adultos españoles de entre 65 y 74 años contribuye a su propio envejecimiento	Proyecto de investigación Diseño cuasiexperimental	1239 personas residentes en España, con edades comprendidas entre 65 y 74 años	La importancia concedida al ocio contribuye a un envejecimiento activo y satisfactorio
Ocio, elemento constituyente en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas mayores	Lázaro & Madariaga (2019)	Analizar el concepto y los estudios relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida	Revisión bibliográfica		Se destaca el papel del ocio en las personas mayores en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, para contribuir a que la persona mayor tenga mejor calidad de vida, continúe desarrollando su potencial y perciba altos niveles de bienestar psicológico y social
Evolución y procesos de cambio en el ocio de los mayores de 65 años en España	Gutiérrez & Arroyo (2022)	Conocer las tendencias y pautas de transformación de la población senior actual y de la generación presenior	Diseño de investigación Diseño exploratorio	411 personas, con 55 años o más, españolas	Los hábitos de ocio y culturales que no se adquieren en otras etapas anteriores de la vida, no parecen desarrollarse tras la jubilación Desigualdad de género en cuanto a la intensidad en actividades de ocio El ocio está generando un mejor envejecimiento

Impacto de las TIC en las personas mayores en Asturias: mejora del autoconcepto y de la satisfacción	Agudo & Fombona (2013)	Analizar la relación entre el uso de las TICs, la autoestima y la autoconfianza	Proyecto de investigación Diseño descriptivo, a través de encuestas y grupo de discusión	215 mayores usuarios de las TIC en los Centros Sociales de Personas Mayores de Asturias	Las TICs promueven la autonomía y el bienestar psicosocial de las personas
La actividad física organizada en las personas mayores, una herramienta para mejorar la condición física en la senectud	Gómez, Vila, Pedrero, Villa, Gusi, Espino, González, Casajús & Ara (2018)	Evaluar el impacto de la realización de actividad física organizada sobre el nivel de condición física de las personas mayores en función del sexo Analizar si el número de horas de práctica tiene alguna influencia sobre la función física Determinar si la ausencia de la práctica se asocia con una baja condición física	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	3104 personas mayores de 65 años no institucionalizadas procedentes de 6 comunidades autónomas de España: Aragón, Castilla La Mancha, Castilla y León, Canarias, Extremadura y Madrid	La práctica de AF organizada produce un efecto beneficioso sobre la condición física de las personas mayores independientemente de la edad, las horas dedicadas a estar sentado o el tiempo dedicado a caminar. Aquellas personas que no participan en este tipo de actividad incrementan su riesgo de tener un nivel bajo de condición física y de enfermedades
Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social	Valle (2014)	Conocer los PUMs en España y la satisfacción de las personas participantes	Proyecto de investigación Entrevistas	16 mujeres y 8 hombres, alumnos del Programa <i>La Nau Gran</i> de la Universidad de Valencia	Es importante el acceso de las personas mayores a la educación y a la cultura, promoviendo su participación social y cultural
Actividad Físico Saludable en Adultos Mayores	Ibáñez-Pérez, Vivancos, Martínez, e Ibáñez-Díaz (2022)	Análisis de los factores sociodemográficos de las personas mayores del IMAS, obteniendo datos reales de la motivación	Proyecto de investigación Diseño descriptivo y exploratorio	160 adultos mayores pertenecientes al centro IMAS de Cartagena con un rango de edad entre 65 y 87 años	Los hombres presentan menor Calidad de Vida y Motivación hacia la Actividad Física Las personas que no realizan actividad física presentan menor Calidad de Vida y satisfacción

		que tiene la población muestral sobre la actividad física y el deporte. Al mismo tiempo intentar conocer las características personales de ocio y tiempo libre de los encuestados con relación a la práctica de la actividad física y el deporte, sobre los hábitos saludables y la percepción de la calidad de vida			
La educación de la población mayor de 65 años: ¿Calidad de vida y beneficio socioeducativo o espacio de ocio? Estudio descriptivo en dos centros educativos	Herrera (2021)	<p>Conocer cómo viven y sienten el proceso y la etapa en la que están inmersos/as, el valor que dan a esta fase, y cómo ven el futuro</p> <p>Comprobar la importancia que para ellos/as tiene la realización de actividades lúdicas y formativas, y si estas cumplen sus expectativas</p> <p>Valorar si las personas mayores están interesadas en intervenir activamente en su proceso de envejecimiento</p>	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	121 sujetos, 37 pertenecientes a la UNED Sénior (24 hombres y 13 mujeres), 21 inscritos en la EOI (11 hombres y 10 mujeres) y 63 alumnos/as de CEPA (49 hombres y 14 mujeres), el rango de edad se encuentra entre los 65 hasta los 84 años, la edad media se sitúa en torno a los 71,79 años.	La población mayor no responde a un patrón único de envejecimiento. Hay adultos/as preocupados/as por mantenerse activos/as física y mentalmente, que buscan actividades formativas. No existen razones que destaquen en el momento de elegir una otra actividad. No participan en la proposición de nuevas formaciones bien porque no les importa o porque no se creen capaces de aportar ideas
Factores de Riesgo y Protección del Envejecimiento	Guillem, Tapia & Lacomba (2021)	Analizar los estudios publicados sobre factores	Revisión bibliográfica		Ser físicamente activo y realizar actividad física (no intensivas) son factores preventivos

Activo: Revisión Sistemática		de riesgo y protección para el envejecimiento activo			para conservar la capacidad de realizar las actividades básicas de la vida diaria A menores niveles de rendimiento en la actividad física, se produce un mayor riesgo de deterioro cognitivo y un mayor riesgo de enfermedades
Evaluación de la participación en actividades de ocio en personas mayores: el papel del entorno de residencia, género, estado de salud y depresión	Rubio, Aranda & Dumitrache (2020)	Analizar la influencia del entorno residencial, del género y de la depresión sobre las prácticas de ocio y determinar el posible papel mediador del estado de salud en la relación entre la depresión y la participación en actividades de ocio	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	139 personas con edades comprendidas entre los 55 y los 94 años, de las cuales más de la mitad (64.7%) eran mujeres	Los resultados indican un nivel mayor de actividad en las mujeres y en los residentes del entorno rural. El 58.3% del efecto negativo de la depresión sobre la participación en actividades de ocio se produce a través de la influencia sobre el estado de salud percibido
Equidad de género en el ocio de las personas mayores	Damiana, López & Aguilar (2019)	Conocer en qué invierten su tiempo de ocio Saber si existen diferencias de género al respecto Comprobar si el período de senectud dificulta la práctica o no de sus acciones	Revisión bibliográfica		Los roles que han llevado a cabo hombres y mujeres que hoy se encuentran en la última etapa de su ciclo vital, así como su papel relevante en el apoyo a sus familias, probablemente continúan condicionando su percepción con relación a su tiempo libre y a cómo disfrutarlo Las mujeres mayores disfrutaban de menos tiempo libre y con ello de menos participación en el ocio
La motivación del turismo deportivo en espacios naturales	Rodríguez & Moreno (2016)	Conocer los beneficios de las diferentes prácticas	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	396 practicantes de actividades físico-deportivas en	Las practicantes de actividad física en el medio natural en la modalidad de senderismo presentan

		Analizar y conocer las posibles diferencias de los perfiles motivacionales respecto a los motivos de práctica		<p>espacios naturales (193 mujeres y 203 hombres), con clase social media, de la comarca bajo y medio Vinalopó (Alicante)</p> <p>Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y 77 años</p> <p>Versión española (Sarria et al., 1987) del Cuestionario de Actividad Física Habitual de Baecke, Burema, y Frijters (1982)</p>	<p>un mayor porcentaje</p> <p>La mayoría de estudios destacan que el senderismo y el excursionismo son practicados básicamente por clases sociales medias y altas</p> <p>Las personas con una motivación hacia la actividad física más autodeterminada revelan mayor disfrute, apariencia, competencia, salud, florecimiento, tasa de ejercicio físico</p> <p>El perfil más autodeterminado presentó mayores valores en los diferentes motivos de práctica autodeterminada: disfrute, salud y social</p>
Ocio ambiental intergeneracional y envejecimiento activo	Alonso, Valdemoros & Martínez (2021)	Examinar, desde la percepción de los abuelos, la contribución de las actividades de ocio ambiental-ecológico compartidas con sus nietos al bienestar físico, emocional y social para el fomento del envejecimiento activo	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	357 abuelos de niñas y niños de 6 a 12 años residentes en la zona norte de España. Esta zona norte quedó conformada por 8 provincias españolas: Cantabria, Vizcaya, Guipúzcoa, Álava, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia	Los abuelos que comparten actividades de ocio ambiental no perciben una mejora significativa en la relación con sus nietos, lo que entra parcialmente en conflicto con investigaciones recientes (Álvarez et al., 2019; Heintzman y Patriquin, 2012; Martínez, 2017) que garantizaban una mejora de la interacción entre quienes participaban de estas experiencias
La formación universitaria de personas mayores: funciones promotoras y moderadoras del ocio y la participación social	Torre, Luis & Palmero (2018)	Analizar el impacto que tienen los Programas formativos en las personas mayores en el tiempo de ocio	Revisión sistemática		El programa académico contribuye a un envejecimiento activo y satisfactorio coadyuvando a generar nuevas formas de participación en la sociedad. Por otro lado, los grupos sociales favorecidos

					por la convergencia de ocio y formación universitaria perciben altos niveles de calidad de vida y disponen de mecanismos de repuesta y conducta autorregulada ante el proceso de envejecimiento y los procesos de exclusión que comporta
Impacto del ocio formativo musical en los niveles de escucha. Resultados de una intervención con personas mayores	Cuenca & Albaina (2018)	El objetivo de este estudio consistió en analizar si la intervención educativa a través de un programa de Ocio Formativo Musical tenía un impacto significativo en los niveles de escucha sensorial, afectivo y analítico en personas mayores	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	37 encuestados de la Universidad de Deusto. En relación a los tramos de edad, 16 individuos tenían entre 50 y 64 años (43%); 19 correspondían al intervalo de entre 65 y 74 años (51%) y tan solo 2 personas pertenecían al tramo de 75 o más años (5%). Con respecto al género, 15 de los entrevistados eran hombres (41%) y 22 eran mujeres (59%)	El único nivel de escucha afectado de manera significativa tras la intervención de OcioFormativo Musical estudiada es el analítico y, afinando más, el impacto solo es destacable para los individuos de la muestra sin estudios musicales previo
Actividad físico-deportiva como estrategia para incrementar la participación de personas mayores en actividades de ocio	Bonete & Parra(2018)	Analizar las diferencias en participación de actividades y de ocio en función del nivel físico-deportivo, atendiendo a diferencias por sexo y edad	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	397 personas de 60 a 90 años físicamente activas de la provincia de Alicante	Los hombres indican mayor actividad de ocio, sin embargo, son las mujeres las que participan en actividades de ocio con mayor frecuencia. Además, los más activos físicamente son los que más actividades y ocio realizan. A mayor participación en actividades de ocio mayor es la integración social

<p>Personas mayores, participación social y calidad de vida: El caso de los Bancos del Tiempo”</p>	<p>Sarasola & Evaristo (2019)</p>	<p>Conocer si las personas que participan en los Bancos del Tiempo tienen una mayor calidad de vida que aquellas que no participan</p>	<p>Proyecto de investigación Diseño descriptivo</p>		<p>Mediante su participación en los Bancos del Tiempo, las personas mayores encuentran un espacio de esparcimiento, pero a su vez un motivo por los cuales seguir sintiéndose útiles para la sociedad, y un punto de encuentro no solo con otros mayores, sino también con personas de todos los tramos de edad, favoreciéndose así la intergeneracionalidad. Todo ello favorece al envejecimiento activo de las personas mayores, incrementando así su calidad de vida</p>
<p>Ocio ambiental-ecológico compartido entre abuelos/as y nietos/as</p>	<p>Ponce, Valdemoros, Sanz, Sáenz & Alonso (2021)</p>	<p>Identificar las actividades de ocio ambiental-ecológico compartidas por abuelos y nietos, y su vinculación con variables relacionadas con aspectos temporales, espaciales, afectivos y motivacionales</p>	<p>Grupo de discusión</p>	<p>8 nietos, de entre 6 y 12 años, 4 chicos y 4 chicas; en el segundo, 9 abuelos (5 varones y 4 mujeres) con nietos con edades comprendidas entre 6 y 12 años</p>	<p>Los resultados reflejan la importante presencia de la dimensión ambiental-ecológica en las actividades compartidas entre abuelos y nietos, destacando experiencias de cuidado de animales, ordeño, labranza del campo, siembra y cuidado de verduras, hortalizas y frutales, así como elaboración de conservas. Estas vivencias nutren un coaprendizaje intergeneracional en torno al respeto, compromiso y sensibilidad medio ambiental fomentando un desarrollo sostenible.</p>

Uso de las aplicaciones de internet en personas mayores en Murcia	Álvarez (2016)	Indagar cómo hombres y mujeres mayores hacen uso de las aplicaciones de Internet, en concreto las que más usan y con qué finalidad	Proyecto de investigación Diseño descriptivo	75 hombres y 75 mujeres que hacen uso de las aplicaciones de Internet. Estos sujetos forman parte del alumnado del Aula Senior de la Universidad de Murcia	Las mujeres esperan y obtienen gratificaciones al cubrir sus necesidades de Interacción social, ganancia personal y entretenimiento. Mientras que los hombres prefieren usar las aplicaciones de Internet por conveniencia. Tanto hombres como mujeres cubren sus necesidades de Información y que esperan como gratificación cubrir sus necesidades a futuro, sin embargo las mujeres están motivadas a aprender nuevas habilidades digitales
La incidencia de los entornos rural y urbano en el ocio de las personas mayores en España. Un análisis comparativo exploratorio	Cuenca, M., Monteagudo, J. & Ahedo (2014)	Analizar la relación entre el entorno de convivencia con el ocio	Proyecto de investigación Diseño exploratorio	1239 personas de 65 a 74 años residentes en España	La población rural afronta mayores dificultades para participar. Una importante contribución del estudio radica en la forma de entender y medir la participación en ocio, muy distinta del enfoque tradicional basado en los usos del tiempo
Estudio sobre la relación entre las actividades de envejecimiento activo y el grado de satisfacción en los adultos mayores durante el Covid-19	Flores & Sousa (2022)	Analizar la relación entre las actividades de envejecimiento activo y el grado de satisfacción en los adultos mayores durante el Covid-19	Proyecto de investigación Estudio descriptivo	800 personas mayores de 65 años, correspondientes a usuarios de varios centros de mayores ubicados en cuatro distritos de Madrid, España	Los usuarios están satisfechos con las actividades y servicios que ofrecen los centros ya que consiguen establecer nuevas relaciones y aprender nuevas habilidades a través de talleres grupales que contribuyen a su enriquecimiento personal. Según el 78% de los encuestados, la participación en talleres y otras actividades grupales contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas mayores,

					y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grado de satisfacción de los usuarios y el género
La relación entre el tiempo no estructurado, el ocio y las funciones cognitivas en personas mayores	Plaza, Requena, Rosario & López (2015)	Analizar la planificación del tiempo no estructurado de mayores sanos, y verificar la relación entre el tipo de ocio y las funciones cognitivas	Proyecto de investigación Diseño cuasiexperimental	Setenta y dos jubilados distribuidos en 3 grupos: G1 (Universidad de la experiencia), G2 (Entrenamiento de memoria) y G3 (Juegos de mesa)	El tipo de práctica de actividades de ocio se relaciona positiva y significativamente con una planificación más variada e intensa del tiempo no estructurado y un mejor nivel cognitivo
Evaluación de la participación en actividades de ocio en personas mayores	Rubio, Aranda & Dumitrache (2020)	Analizar la influencia del entorno residencial urbano o rural, del género y de la depresión sobre la participación en las actividades Determinar el posible papel mediador del estado de salud en la relación entre la depresión y la participación en actividades	Proyecto de investigación Diseño descriptivo y correlacional	139 personas con edades comprendidas entre los 55 y los 94 años	Los resultados indican un nivel mayor de actividad en las mujeres y en los residentes del entorno rural, y diferencias de género y según el contexto residencial en diferentes actividades analizadas individualmente. El análisis de mediación muestra que el 58.3% del efecto negativo de la depresión sobre la participación en actividades de ocio se produce a través de la influencia sobre el estado de salud percibido

CONCLUSIÓN

No existe un tipo de ocio que nos permitan satisfacerlos a todos por igual, cada ser humano es distinto y es ahí donde está la riqueza. Para que una actividad sea considerada como ocio para la persona debe incluir tres características: libertad de elección y voluntariedad, vivencia placentera, y deseable por sí mismo en función de las mentalidades, tradiciones y culturas.

La intensidad con la que se vive una experiencia está ligada a la novedad, las experiencias y la educación previa respecto al ocio (Cuenca, 2018). Para ello, es importante favorecer la igualdad de oportunidades en cuanto al colectivo de personas mayores teniendo en cuenta los cambios y las dinámicas que van surgiendo, y sensibilizar sobre buenas prácticas. Existen evidencias que ponen en manifiesto la desigualdad en cuanto al acceso de ocio, en zonas rurales, puesto que carecen de recursos y servicios para su elaboración (Cuenca, M., Monteagudo, Cuenca, J., & Ahedo, 2014; Rubio, Aranda & Dumitrache, 2020).

La experiencia de ocio valioso se promueve, en gran medida, cuando se tiene conciencia del valor positivo de su vivencia. Es importante hacerlos conocer a la población y eliminar los estereotipos negativos de la vejez y el ocio contruidos por el consumismo y la cultura de trabajo.

Actualmente, parece ser que las personas están más sensibilizadas y abiertas a otros tipos de ocio, como bien se puede comprobar con el aumento del uso de las TICs en los tiempos de pandemia, en edad adulta (Flores, 2020). Parece ser que las personas próximas a la vejez están más motivadas y formadas en cuanto a la importancia del ocio y sus tipos, sin necesidad de emplear una suma de dinero.

Para velar por el envejecimiento activo, los poderes públicos se deben de forzar por promover programas que favorezcan al ocio valioso, que permitan la proximidad de todas las personas, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos geográficos, como los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUMs). En Andalucía, tras las recomendaciones publicadas en el Art. 31 de la Ley 6/1999 de 7 de julio, de Atención y Protección de las Personas Mayores, todas las universidades públicas participan actualmente de dichos programas.

Los PUMs hacen efectivas las funciones de la educación a lo largo de la vida como desarrollo integral de la persona, fomento de la participación y combate frente la exclusión promoviendo la evolución hacia la sociedad de la igualdad de oportunidades. Esta revisión pretende ser una mera síntesis previa para la investigación del impacto del Programa Universitario “Aulas Abiertas” de la Universidad Pablo de Olavide en las dinámicasde ocio de las personas mayores participantes.

BIBLIOGRAFIA

- Alloza, M., Garcés, M., Lázaro, A., Quílez, A., Sánchez, T. & Muñoz, M.J. (2019). Programa disfruta de la experiencia, voluntariado de mayores y envejecimiento activo en el medio rural-Andorra (Teruel). *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (18), 21-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7161158.pdf>
- Aristegui, I., Cuenca, M., Ahedo, R., Cuenca, J. & Monteagudo, M. J. (2015). La relación entre el entorno en el que viven las personas mayores en España y su acceso al ocio. Un análisis descriptivo. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, (59).
- Chamba, I. E., & Manzano, W. S. (2022). *La horticultura como instrumento terapéutico para mejorar las actividades de ocio y tiempo libre en el adulto mayor* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Cruz, E. (2015). Estudio social sobre la jubilación: Expectativas y experiencias. Fundación Mapfre.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2018). *Ocio valioso para un envejecimiento activo y satisfactorio*. Madrid: Editorial CCS.
- Datosmacro. España-esperanza de vida al nacer. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/esperanza-vida/espana>
- Díez, J. L. R., & de Guzmán, V. P. (2015). Educación a lo largo de la vida, envejecimiento activo y saludable y calidad de vida. En *Pedagogía social: acción social y desarrollo* (pp. 633-650). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Domínguez, L. (2023). Voluntariado senior en pandemia: Impacto en la participación social de las personas mayores. *Research on Ageing and Social Policy*, 11(1), 51-76.
- Duque, J. M., & Mateo, A. (2018). La participación social de las personas mayores. Madrid: IMSERSO VVAA (2011). Libro blanco envejecimiento activo. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- García, M.A. & Gómez, L. (2003). Efectos de los talleres de ocio sobre el bienestar subjetivo y la soledad en las personas mayores. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 35-47. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/02134740360521769>
- Gobierno de España. (2019). Plan de acción para la implementación de la Agenda2030. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119>
- Gorbeña, S., González, V. J., & Lázaro, Y. (1997). El derecho al ocio de las personas con discapacidad. *Documentos de Estudios de Ocio*, 4.
- Greenfield, E. A., & Marks, N. F. (2004). Formal volunteering as a protective factor for older adults' psychological well-being. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59(5), S258-S264.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Proyección de la Población de España 2014–2064: Notas de Prensa.
- Instituto Nacional de Estadística, 1-9. Recuperado de <https://www.ine.es/prensa/np870.pdf>
- Lardies, R., Rojo, F., Rodríguez, V., Fernández, G., Priero, M. E., Ahmed, K., & Rojo, J. M. (2013). Actividades de ocio y calidad de vida de los mayores en la Comunidad de Madrid. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (63), 323-348.
- Lázaro, Y. (2009). Aprender Disfrutando: una experiencia de ocio para adultos/mayores en la Universidad. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 9(3), 751-782.
- Lázaro, Y., Doistua, J., & Lazcano, I. (2019). La práctica deportiva en la educación del ocio como herramienta para el envejecimiento activo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (426), ág-370.
- Lázaro, Y. & Madariaga. (2019). Ocio, elemento constituyente en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas mayores. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (73), 63-78.
- López, V., Navarro, E., & Requena, C. (2015). Actividades de Ocio y Bienestar Emocional en Personas Jubiladas Independientes. *Research on Ageing and Social Policy*, 3(1), 46-63.

- Miranda, J. G. (2006). El envejecimiento activo en la sociedad española. In *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (pp. 15-36). Universidad de La Rioja.
- Monteagudo, M. J. (2022). Participación en Ocio y Bienestar de las Personas Mayores en España: incidencia del nivel formativo y la importancia del ocio. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 56.
- Morón, J. A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 121. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198871>
- Morrow-Howell, N., Hinterlong, J., Rozario, P. A., & Tang, F. (2003). Effects of volunteering on the well-being of older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(3), S137-S145.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Ginebra: OMS; 2015. Recuperado de www.who.int/ageing/about/facts/es/
- Rebollo, S. (2003). Las dimensiones del ocio en las sociedades rurales. *European Journal of Human Movement*, (10), 191-206.
- Ruiz, D. A., Tigse, S. C., Cabezas, M. E., & Muñoz, D. R. (2021). El tiempo libre y el ocio en el mejoramiento de la calidad de vida del adulto mayor. *Domino de las Ciencias*, 7(4), 1053-1070.
- Statista (2021). Porcentaje de población mayor de 65 años en la Unión Europea en 2021, por país. Recuperado de shorturl.at/fBLS6

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD. HACIA UNA ORIENTACIÓN COMPROMETIDA CON LA JUSTICIA SOCIAL

Soledad Romero-Rodríguez¹, Victoria Pérez-de-Guzmán², Montserrat Vargas-Vergara³

¹ Universidad de Sevilla

² Universidad Pablo de Olavide

³ Universidad de Cádiz

RESUMEN

Se presenta el proyecto “El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O)”, financiado con fondos FEDER en el marco de la convocatoria de I+D PAIDI 2020 (Junta de Andalucía). La finalidad del mismo, es promover la creación de planes integrados de orientación profesional dirigidos a jóvenes en situación de abandono prematuro de la formación. Se potencia el diálogo entre los diferentes agentes formadores y sociales y las personas participantes provenientes de las Escuelas de Segunda Oportunidad, donde se desarrolla la investigación.

El proyecto adopta una visión de la orientación profesional desde una perspectiva narrativa, sistémica y comprometida con el desarrollo del trabajo decente y carreras sostenibles. A lo largo de esta aportación, se describe el proceso metodológico desarrollado desde la investigación-acción que se ha llevado a cabo en tres Escuelas de Segunda Oportunidad de Andalucía (España). En esta región, la Asociación Arrabal y Fundación Don Bosco, son las entidades responsables. La expresión a través del arte, ha sido otra de las estrategias utilizadas con la elaboración de arte-factos. A nivel de conocimiento propio y gestión de emociones, *mindfulness* o la expresión corporal han sido recursos, no solo utilizados como parte del proceso, sino como herramientas que se les ha dado a conocer a fin de que puedan utilizarlo a lo largo de sus vidas. Con el personal técnico y educador y con los agentes de la comunidad, se han utilizado procedimientos como el grupo de discusión, el fotolenguaje o la elaboración de un DAFO. Al objeto de elaborar propuestas de acción comunitaria se utiliza la metodología de Design Thinking. Presentándose los principales aspectos que fundamentan el proyecto, así como sus objetivos, el proceso metodológico seguido y se avanzan algunos resultados.

PALABRAS CLAVE

Escuela de segunda oportunidad; Orientación; Desarrollo vital y profesional

INTRODUCCIÓN

Desde la comunidad educativa – científica – investigadora, se asume que el origen o aquello que da lugar a la acción de investigar en el ámbito educativo y social, orienta las acciones hacia un posicionamiento u otro, tanto de quien investiga como de los agentes participantes. El proyecto que se presenta, titulado “El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional

(Orienta-20)”, fue creado a demanda de entidades responsables de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), la Asociación Arrabal y Fundación Don Bosco. Este hecho, es fundamental tanto a nivel de implicación de las personas que han participado, como a la hora de identificar las carencias, necesidades o cuestiones que se han convertido en el objeto de estudio.

Como eje central, se aborda la problemática del abandono escolar temprano (AET). A fin de conocer qué es y en qué consiste dicho concepto, se parte de la definición que es más aceptada internacionalmente, la utilizada por Eurostat en la elaboración de sus encuestas. Desde esta concepción, en el contexto de España, se incluye a las personas jóvenes, de entre 18 y 24 años que no cursan estudios en el nivel 3 considerado por la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE). Este nivel corresponde a Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio.

Si bien en España la tasa de AET se ha situado en el 13,3 % (según datos del INE de junio de 2021), alcanzando el objetivo fijado para este país en la Estrategia Europa 2020 (15 %), en Andalucía las cifras aún no han alcanzado este objetivo (17,7 %). Las estadísticas publicadas por Eurostat (2022) revelan que el 13,3 % de la población española abandona de forma temprana el sistema educativo, lejos aún del reto planteado por la Comisión Europea para el año 2030 (< 9 %). No obstante, España en los últimos diez años ha reducido en 14,9 puntos porcentuales su tasa de abandono, siendo el segundo país después de Portugal que más ha disminuido esta tasa en la Unión Europea. En cualquier caso, nos situamos por encima de la media europea (9,7 % según Eurostat, 2022).

El hecho de abandonar la educación a una edad temprana, va asociado a múltiples factores que, a priori, dibujan un perfil de vulnerabilidad y una situación de riesgo que puede llevar a un proceso de abandono e incluso, de exclusión social. Una de las primeras consecuencias, tras el abandono, es la dificultad de inserción laboral, sobre todo en un contexto de creciente valoración de las cualificaciones profesionales, pudiendo llegar a situaciones de alta vulnerabilidad y pobreza. Subirats (2004) señala que la exclusión social, hoy en día es producida por otros factores como son la precariedad laboral, la escasa formación o la falta de redes sociales o familiares.

Esta realidad se hace aún más compleja en un contexto de globalización, crisis socioeconómicas, permeabilidad de las fronteras de las carreras o inestabilidad en el empleo. Lo que hace necesario que la persona desarrolle las competencias requeridas

para construir su proyecto profesional, así como la capacidad para gestionar su carrera en contextos de incertidumbre (Nota y Rossier, 2015).

Desde estos planteamientos, se hace necesario asumir que la cuestión del abandono escolar temprano, trasciende más allá de un problema a nivel formativo. Es una cuestión de desarrollo vital y profesional donde la persona, la esencia del ser humano y por ende, el ser social, está en juego. Nos encontramos con una realidad en la que jóvenes entre 18 y 25 que, además de estar fuera del sistema educativo reglado, en cualquiera de sus niveles, sin cualificación académica y/o profesional, o bien carecen de un proyecto de vida o carecen de las competencias y la formación necesarias para desarrollar su proyecto vital, en caso de tenerlo. El entorno social, la familia y el conocimiento de sí mismo, son aspectos clave para trabajar en este campo.

Se trata por tanto, de orientar o reorientar a la juventud objeto de esta comunicación, que en muchos casos se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Rossier y Dauwalder (2019) consideran que los procesos de orientación tienen que jugar un difícil equilibrio entre el acompañamiento en las transiciones profesionales y vitales (desarrollo personal) y la ayuda para posicionarse en el mercado de trabajo (inserción social y profesional).

Las Escuelas de Segunda Oportunidad, tal y como indican Polo Amashta et al. (2022), fueron programas planteados desde la Comisión Europea en 1995 como una alternativa al AET. Poseen un modelo pedagógico original, dirigidas específicamente a las personas jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 29 años. Su objetivo es la integración profesional y social de aquellas personas que no han obtenido una cualificación en el sistema educativo y tienen pocas oportunidades de empleo. En España existen 39 escuelas acreditadas, 7 de las cuales están ubicadas en Andalucía. La propia formación profesional básica (FPB), es considerada como una medida de compensación (también de segunda oportunidad) frente al AET (Mas Torrelló et al., 2017). Si bien, las E2O están a cargo de distintas entidades, la nueva Ley Formación Profesional (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional) reconoce el lugar de los centros de segunda oportunidad como potenciadores de la formación entre las personas jóvenes en situación de AET y/o con escasa cualificación profesional y, por tanto, como estrategia de equidad social.

La eficacia y el impacto que están teniendo las E2O, las hacen no solo pertinentes, sino necesarias. Autorías como Alonso et al., 2020, García-Montero, 2016, 2018; Marhuenda y Chisvert, 2022; Martínez Morales et al., 2021; Olmos y Mas, 2018; Salvá et al., 2016; Tarabini, 2018 y Villardón-Gallego et al., 2020 en sus trabajos nos presentan dicho modelo. Gran parte de estos trabajos de investigación se realizan en estrecha colaboración con la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad.

Objetivos y metodología

Los objetivos planteados en el Proyecto son:

1. Identificar y explicar las características y necesidades de orientación de las personas jóvenes que abandonan la formación en edad temprana.
2. Analizar en profundidad desde un enfoque narrativo, las trayectorias académicas, profesionales y vitales de jóvenes en situación de abandono prematuro de la formación, así como las necesidades de orientación para la construcción de la carrera (career guidance).
3. Diseñar y validar, a través de un proceso colaborativo, planes integrados de orientación para la construcción de la carrera con un enfoque narrativo-sistémico y de empoderamiento.
4. Promover la creación de planes integrados de orientación profesional dirigidos a jóvenes en situación de abandono prematuro de la formación, potenciando el diálogo entre los diferentes agentes formadores y sociales y las propias personas jóvenes.

En coherencia con el planteamiento inicial y los objetivos de la investigación, las metodologías de investigación deben permitir a las personas participantes contar sus historias, tomar conciencia crítica de su sistema de influencias (personales, micro y macrocontextuales), construir nuevas narrativas de futuro y desarrollar una actitud proactiva (*agency*), individual y colectiva para crearse un mejor futuro. El proceso metodológico se ha llevado a cabo desde la investigación-acción participativa.

Para dar respuesta al objetivo 1, se ha realizado un análisis en profundidad de las investigaciones y documentos que se centran en el abandono de la formación a edad temprana. Así como el análisis de bases de datos de formación profesional de Andalucía. Así mismo, se ha abordado desde el enfoque que entiende la orientación profesional

como un proceso sistémico y narrativo, a la vez que se ha reivindicado su carácter crítico y de justicia social.

Para dar respuesta a los objetivos 2 y 3 de la investigación se han seleccionado tres E2O; en Sevilla, Córdoba y Málaga. Se ha llevado a cabo el procedimiento diseñado entre los meses de febrero y junio de 2022. Metodológicamente, iniciamos en cada una de ellas un proceso de IAP en una doble vertiente que, a su vez, confluía en un único proceso investigador. El enfoque ha sido el colaborativo experiencial, con el fin de que entre todas las personas implicadas se pudiera llevar a cabo la exploración de las carreras de la juventud implicada.

Para conseguir el segundo objetivo se han llevado a cabo acciones con los grupos de jóvenes y dos entrevistas en profundidad, como se puede ver en la figura:

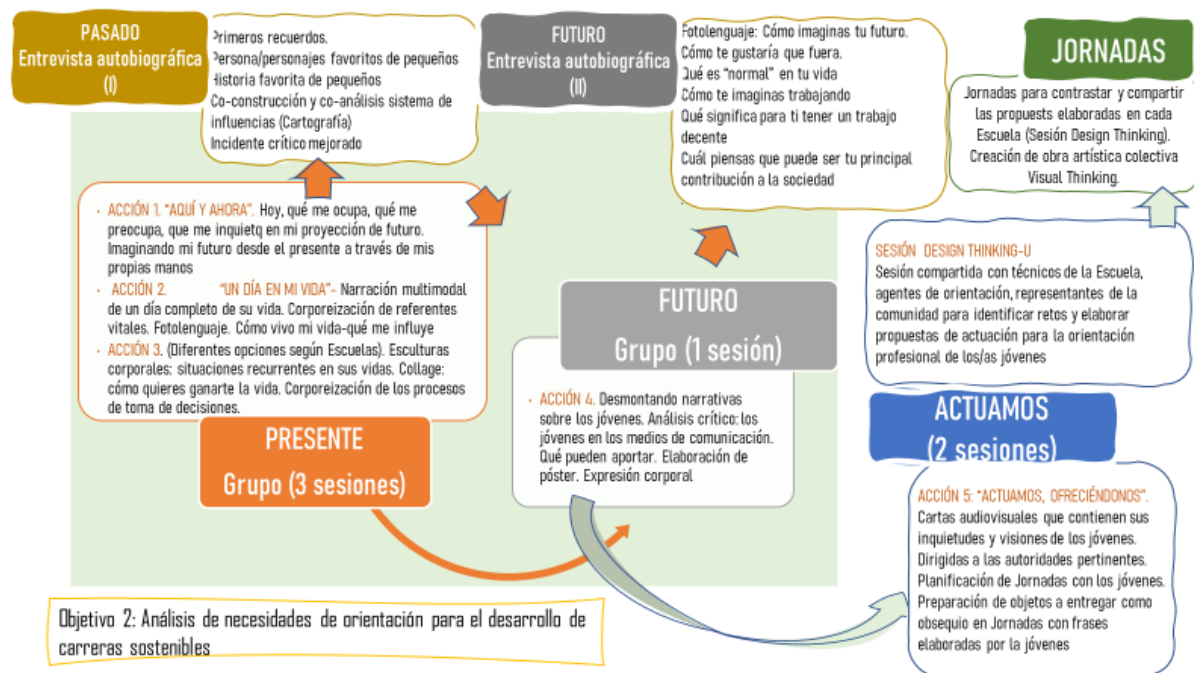


Figura 1. Proceso seguido con la juventud implicada

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente figura podemos ver el proceso diseñado con la comunidad para alcanzar el tercer objetivo, con quien se lleva a cabo tres grupos focales, dos sesiones de "Desing-Thinking" y la realización de unas Jornadas conjuntas.



Figura 2. Proceso seguido con la comunidad
Fuente: Elaboración propia.

Los *Focus Group* han constituido una estrategia utilizada a lo largo del proyecto. Suponen una oportunidad para la comunicación entre todos los agentes participantes a través de la creación de espacios de encuentro. La reflexión compartida en relación a la problemática a tratar, favorece el clima de trabajo y favorece el debate a fin de evidenciar y esclarecer aquellas cuestiones que emergen en cada sesión y que giran en torno a los programas, oferta educativa, orientación de la juventud, formación de docentes y agentes sociales.

A fin de poder analizar los datos obtenidos, se grabaron y transcribieron todas las sesiones. Asimismo, se recogieron las producciones generadas en las sesiones, se tomaron fotografías y se realizaron breves grabaciones en vídeo.

A nivel de organización, en cada escuela se constituyó un “grupo motor” compuesto por 2-3 miembros del equipo de investigación y personal técnico que participó como coinvestigador. La creación de estos grupos, permitió que el equipo de investigación accediera al campo integrándose en la vida cotidiana de las escuelas, como parte de ellas. Todas las acciones y herramientas propuestas fueron inicialmente diseñadas por el equipo de investigación y, posteriormente, consensuaron en el seno de cada grupo motor adaptándolas de manera progresiva a las narrativas de los y las jóvenes

participantes y a las características de cada escuela. Asimismo, en cada grupo se realizó la planificación de las actuaciones y el seguimiento del desarrollo de éstas.

Algunos avances de los resultados

Respecto al objetivo primero, identificar y explicar las características y necesidades de orientación de las personas jóvenes que abandonan la formación en edad temprana, la consulta a diferentes fuentes de información científica nos ha situado en este perfil de juventud, y permitido profundizar sobre la función de las E2O, cuyo objeto fundamental es la mejora de la empleabilidad de la juventud en estrecha colaboración con las entidades locales. Ofrecen un modelo educativo, dirigido a jóvenes desde 15 a 29 años sin empleo y/o formación. Se trabaja a través de itinerarios personalizados (prelaborales, laborales, ...) reforzando las competencias básicas, transversales y laborales. Cuentan con un equipo multidisciplinar y, se trabaja con una metodología que permite que cada participante realice un itinerario propio y personalizado que le lleve a diseñar su proyecto vital y profesional. Se les potencia que inicien el retorno educativo, ofreciéndoles un apoyo en sus demandas personales y sociales. Al mismo tiempo, se les ofrecen experiencias prácticas vinculadas con el mundo empresarial.

Cada proyecto que se lleva a cabo en las E2O, está desarrollado desde una mirada integral e inclusiva y claramente definido dependiendo de la naturaleza y finalidad. Se atiende tanto a las necesidades de formación, capacitación, búsqueda de empleo como cualquier otro que cubra las necesidades personales, sociales y laborales de la juventud. Para dar respuesta al segundo objetivo del proyecto, analizar en profundidad desde un enfoque narrativo y sistémico, las trayectorias académicas, profesionales y vitales de jóvenes en situación de abandono prematuro de la formación, así como las necesidades de orientación para la construcción de la carrera (career guidance), los y las jóvenes participantes en las E2O son menores de 30 años, con baja cualificación, a los que se les atribuye factores de exclusión social relacionados con cuestiones de diversa índole (salud, personal, escolar, migración...). Su perfil se caracteriza por alguno de estos aspectos: presentar fracaso académico y escolar (incluso algunas personas no han estado escolarizadas previamente), bajo nivel de desarrollo afectivo y de falta de habilidades sociales y emocionales, rechazo a lo que supone un cambio significativo en sus vidas, baja autoestima, escaso grado de integración social y cultural (más acentuado

en personas migrantes), escasa o nula implicación familiar, experiencias previas de fracaso laboral, dificultades de inserción laboral, autoconcepto negativo y hábitos de vida poco saludables, desconocimiento del camino a seguir para la búsqueda de empleo o para llevar a cabo un proyecto emprendedor.

En los tres casos, se dedicó una primera sesión para reunirse con el claustro, con el fin de generar una toma de contacto, crear sinergias y alianzas entre el equipo profesional y el investigador. Este primer encuentro permitió situarnos conjuntamente en el proyecto, agendar los procesos dentro de los marcos de cada escuela. La juventud adulta involucrada firmó un consentimiento informado a través del cual se comprometían a participar, en el caso de los menores de edad lo firmaron el tutor o tutora.

A continuación se presentan los primeros resultados de las actividades llevadas a cabo en las escuelas:

E2O Fundación Don Bosco Córdoba

Han participado en el proceso 10 jóvenes, del programa prelaboral. Se han llevado a cabo cinco sesiones de trabajo:

- ¿Qué me come el tarro? Se trabajó desde el presente, para avanzar hacia el futuro (sus expectativas). Se introdujo en un tarro la respuesta a dicha pregunta de manera individual, incluyeron pensamientos de lo que les inquietaba y/o paralizaba en el proceso de construcción de sus proyectos vitales y profesionales. Algunas de las aportaciones fueron: “no poder formar una familia si no consigo un trabajo”, “no poder estar en mi ciudad y tener que huir por ser una mujer maltratada”, “no poder estar cerca de mi familia”.
- “Pensar con las manos”. Se crearon figuras tridimensionales que representaban sus proyecciones de futuro como: posibilidad de disfrutar de la familia, viajar por placer, tener tiempo para practicar deporte, vestirse cada día con la finalidad de ir a un trabajo...
- “Un día en mi vida”. Es un acercamiento a la rutina diaria, a las acciones que llevan a cabo desde que se levantan hasta que se acuestan. Se trabajaron de manera individual y colectiva las narrativas y se presentaron a través de diferentes formatos. La rutina principal que marcaban era la asistencia a las E2O. De sus respuestas, se visualiza que su actividad social es reducida y

presentaban grandes dificultades para realizar acciones básicas como ir al supermercado o quedar con amistades.

- “Situaciones recurrentes en sus vidas”. Caracterizaron dichas situaciones a través de esculturas formadas en tres grupos de 3-4 personas.
- “Búsqueda de noticias que hablaran sobre la juventud”. La finalidad era analizar el contenido y transformarlo en una versión mejorada y más ajustada a cada realidad. Las noticias buscadas eran bastante negativas. Se trabajó la importancia de la narrativa en la construcción de la personalidad y en nuestro comportamiento.

E20 Asociación Arrabal Málaga

Han participado 15 jóvenes, de entre 16 y 24 años, de itinerarios de retorno educativo y capacitación profesional. Se ha llevado a cabo cuatro sesiones de trabajo:

- ¿Qué me inquieta? Se trataba de que, como en la escala anterior, escribieran y metieran en un recipiente de cristal lo que les preocupaba, ocupaba o inquietaba en relación a su futuro a medio y largo plazo. Tarros que personalizaban y decoraban con palabras o dibujos. Se destacan las siguientes respuestas: “soledad”, “no alcanzar mis metas”, “falta de seguridad en mi mismo”, “la muerte”, “suspender”, “no encontrar trabajo”, “mis pensamientos”, “no ser aceptado y ser rechazado”, “falta de seguridad”.
- “Un día en mi vida”. Inicialmente debían identificarse con una persona o personaje que fuera referente en sus vidas y les hubiera dejado huella. Sus elecciones respondían a valores, ideales... que ellos y ellas perseguían como sentirse queridos o queridas, manifestar valentía o superación. Posteriormente describían un día en sus vidas de modo que les permitiese descubrir hábitos, rutinas, espacios de interacción, personas con las que se relacionaban y sentimientos asociados, así como la posibilidad de cambiarlos. A través de una carta tenían que escribir el relato de ese día en su vida y, en la sesión grupal, ese relato escrito se transformó en un relato multimodal creado y pensado a través de las manos y el propio cuerpo. La sesión concluyó con la presentación de cada una de las creaciones “arte joven” donde debían explicar qué habían querido expresar a través de sus obras.

- ¿Cómo quieres ganarte la vida? ¿A qué se quieren dedicar para ganarse en un futuro la vida? Supuso que exploraran a través del movimiento de forma dinámica y sensorial con el resto a través de los sentidos, acompañando esta exploración con piezas musicales. Les enseñó a observar el espacio de modo que fueran capaces de reconocer lo que hay, cómo actúan sobre lo que hay, qué les hace sentir y, en consecuencia, decidir qué quieren hacer.
- “Construyendo el futuro hoy”. A partir de la presentación de una nube de palabras de las inquietudes expresadas en la primera sesión, debían valorar si habían experimentado durante esos meses de acompañamiento cambios en cuanto a aquello que les inquietaba de su futuro una vez superado el curso académico. Asimismo, se planteó un debate grupal acerca del papel que juegan las decisiones individuales y los condicionantes del entorno en los procesos decisionales. En su mayoría, asumen un alto grado de responsabilidad para poder superarlos, mostrando dificultades para identificar qué pueden hacer los demás para ayudarlos. Por otro lado, a partir de la proyección de frases y noticias sobre las personas jóvenes que se muestran desde los medios de comunicación debían tomar conciencia de cuál es la imagen que tiene la sociedad de la juventud, si estaban de acuerdo con esa imagen y valorasen qué pueden aportar a la sociedad como generación joven.

E2O Fundación Don Bosco Sevilla

Al inicio del proyecto comenzaron 7 jóvenes, y finalizaron 6. En esta escuela se ha llevado a cabo cinco sesiones de trabajo.

- “Nos situamos y qué me llevo”. A fin de facilitar la reflexión, crear un clima de confianza e identificar el aula como un espacio de seguridad, se les ofreció hacer una dinámica inicial de meditación en movimiento. En la actividad se les invitó a cuestionarse sobre los que les preocupaba o les mantenía inquietos, intranquilos, angustiados. Se ofreció un post-it de colores para escribir las respuestas que meterían un tarro de cristal que personalizaron con distintos elementos decorativos. Algunos de los mensajes se referían a: “volver a la mala vida”, “no formar una familia”, “no encontrar un trabajo”, “perder a mi familia”. Les daba coraje: “que no me den permiso”, “mi barrio”, “lo que digan sobre mí”.

en el centro”, “que piensen que todos los jóvenes somos unos niños”, “que haya problemas que no estén en mi mano y no los pueda solucionar”. Finalmente, se les propone hacer una actividad individual durante la semana, que consistía en fijarse y registrar lo que era el día a día en su vida.

- “Un día en mi vida”. Se realiza una actividad de meditación por parejas situados uno frente a otra persona. En este caso debían sujetar dos palos con el dedo índice de cada mano y evitar su caída mientras se movían al ritmo de la música. La finalidad de la actividad residía en tomar conciencia tanto de la adaptación al otro o la proactividad propia: tomo iniciativas o me dejo llevar. Posteriormente se procede a leer la carta o visualizar el vídeo que han realizado durante la semana sobre un día de su vida. Los relatos presentados no expresaban emociones, ni gustos, ni preferencias, solo describían. En esa misma sesión y como segunda actividad, se les invitó a expresarse a través de las artes plásticas. Se utilizaron distintos materiales para plasmar en una cartulina aquello que quisieran en ese momento. Algunos dibujaron personajes de ficción que admiraban porque reconocían en sí mismos nivel de superación. Otros se limitaron a poner sus nombres usando distintos colores o materiales y otros hicieron la bandera de su país. A la hora de la explicación, la familia fue un tema recurrente, tanto la de procedencia, como la que quisieran formar en un futuro.
- “Como ves tu futuro”. En este caso se utilizó la técnica del foto lenguaje. Las más elegidas fueron las que estaban relacionadas con: playas, lugares en exterior, vacaciones y familiares. En una proyección hacia el futuro, a nivel general, se veían con un puesto de trabajo, asumiendo que era lo que les iba a posibilitar tener una familia y un proyecto de vida.
- “Imagen de la juventud”. Para esta actividad se usó la tecnología invitándoles a que buscaran en el ordenador imágenes que representan a las personas jóvenes. Los descriptores que utilizaron fueron: “jóvenes en el parque”, “jóvenes colocados”, “jóvenes con familia”, “jóvenes botellona”, “jóvenes y fútbol”, “jóvenes y baloncesto”, “chavales en el banco”. Tras el tiempo de búsqueda, en la puesta en común exponen opiniones en relación a que hay muchas personas jóvenes que no tienen el graduado. Piensan que pueden

aportar cosas, pero no saben expresar cuáles concretamente. Hay una frase que queremos destacar: “Nos forman los maestros, no nos formamos nosotros”.

En las tres escuelas se llevaron a cabo dos entrevistas en profundidad a cada joven participante. La primera centrada en sus recuerdos de infancia, su personaje o libro favorito, las páginas web que visitan con frecuencia, la música que escuchan, etc. También se les pidió que expresaran su fórmula de éxito en la vida (“yo seré más feliz y tendré más éxito cuando...”) y que se describieran con un refrán o frase. Así como que señalaran un momento de su vida positivo, otro negativo y formularan una lista de deseos. Los resultados muestran infancias marcadas por escasez de recursos materiales y familiares, violencias, hábitos poco saludables... La segunda entrevista individualizada está centrada en los avances realizados en sus proyectos vitales y profesionales, y una planificación de futuro a corto plazo; así como preguntarles sobre lo que consideran “normal”, trabajo y trabajo decente. Otorgan una valoración muy positiva de su paso por la Escuela Prelaboral, poniendo en valor las competencias profesionales adquiridas y la oportunidad para explorar diferentes ámbitos profesionales. Manifiestan sentirse con más seguridad y una idea más clara sobre su proyecto de vida y profesional. Durante el desarrollo de las sesiones en las diferentes escuelas, se observó la dificultad de los y las jóvenes para expresarse de forma oral o escrita, por ello, se optó por utilizar otras vías basadas en las artes.

Paralelamente, para ir dando respuesta al objetivo tres, y con el fin de contrastar y contar con la colaboración del personal técnico y responsables de la escuela, se realizó una sesión de *focus group* con el equipo investigador. En una primera dinámica de foto lenguaje, se planteaban dos cuestiones: ¿Cómo me siento?, ¿cómo me veo? El clima de la actividad permitió crear un espacio de confianza donde se pudieron compartir impresiones y dudas en general. Posteriormente, se realizó una segunda actividad, en la que cada participante pudo pensar qué aportaba a la escuela. Finalmente, se elaboró una matriz DAFO sobre la E2O, donde se identificaron las distintas dimensiones y se encuadraron según el nivel de responsabilidad y la institución responsable en cada caso. Esto ayudó a descubrir qué se está haciendo, qué se puede hacer y en qué se deben cambiar las políticas educativas.

El proyecto avanza hacia la consecución de los objetivos diseñados. Se acaba de publicar en la editorial octaedro el libro titulado: “Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación-acción en la Escuela de Segunda Oportunidad (E2O)”.

CONCLUSIÓN

El diagnóstico cualitativo realizado en las escuelas E2O de Sevilla, Huelva y Córdoba, pretendía conocer y profundizar en la trayectoria profesional y de formación a fin de identificar necesidades en la orientación profesional. El análisis ha permitido evidenciar la eficacia de las estrategias y actividades planteadas para favorecer la toma de conciencia crítica sobre su propio desarrollo profesional y vital. Así mismo, ha favorecido que los y las jóvenes participantes pudieran elaborar propuestas y adoptar compromisos de acción a fin de superar barreras y aprovechar los potenciales detectados.

Es necesario apostar por investigaciones de corte cualitativo que desde la narrativa y la reflexión crítica permitan profundizar en el conocimiento de los procesos educativos y sociales que se dan en las E2O. El proyecto en curso pretende proporcionar soluciones claras desde una orientación comprometida con la mejora de la carrera desde un enfoque narrativo-sistémico. No sumamos a la idea de Thomsen (2012) que señala que el sistema de influencias de carrera, debe ser a nivel micro (personal), meso (institucional y organizacional) y macro (sistema político-social).

Se evidencia la importancia del proceso participativo comunitario de creación de retos y propuestas de actuación para el desarrollo de planes de orientación para el desarrollo sostenible de las carreras de las personas jóvenes en situación de superación de riesgo de exclusión social y laboral.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, O., Mañé, J. y Mestres, A. (2020). *La figura y los procesos de orientación en los itinerarios formativos no lineales. Las Escuelas de Segunda Oportunidad*. Fundació Ferrer i Guardia. <https://bit.ly/3PMY2zO>
- Eurostat (2022). *Early leavers from education and training by sex and labour status* [data set]. ESTAT. <https://bit.ly/3xfAlnm>
- García-Montero, R. (2016). Inserción sociolaboral en tiempos de crisis. *Revista de Educación Social*, 23. <https://bit.ly/3dSOeHw>

- García-Montero, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educarnos*, 81, 7-17. <https://bit.ly/3Ki4Wfq>
- García-Montero, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educarnos*, 81, 7-17. <https://bit.ly/3Ki4Wfq>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). *Abandono temprano de la educación-formación. Mujeres y Hombres en España*. <https://bit.ly/2H40AeX>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (2022). Boletín Oficial del Estado, 78, de 1 de abril de 2022. <https://bit.ly/3O8bEWO>
- Marhuenda, F. y Chisvert, M. J. (coord.) (2022). Resultados del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España. En respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. <https://bit.ly/3Am1Kuy>
- Martínez Morales, I., Córdoba Iñesta, A. I., Gabaldón Estevan, D., García Montero, R., García Rubio, J., Jiménez Sánchez, A., Marhuenda Fluixá, F., Molpeceres Pastor, M., Olmeda Rodríguez, E. y Zacarés González, J. J. (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España. Perfil, trayectoria y condiciones de éxito de los y las jóvenes*. Publicaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3couV8l>
- Mas Torelló, Ó., Olmos, P. y Salvà, F. (2017). Programas de formación profesional de nivel 1 (PFI): un estudio de caso desde la perspectiva docente. *Curriculum*, 30, 103-124. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6139>
- Nota, L. y Rossier, J. (2015). Handbook of life design. From practice to theory and for theory to practice. Hogrefe.
- Olmos, P. y Mas, O. (2018). Validación de AUTOCOM: autoevaluación de las competencias básicas de jóvenes en el marco de programas formativos de segunda oportunidad. *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)*, 20(4). <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1674>
- Polo Amashta, G.P., Lafaurie Molina, A. & Pérez de Guzmán Puya, M.V. (2022). Exclusión sociolaboral: programas y recursos para la inclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 93-105. <file:///C:/Users/mvperpuy/Downloads/Dialnet-ExclusionSociolaboral-8751260.pdf>
- Rossier, J. y Dauwalder, J. P. (2019). Conclusions. En J. Masdonati, K. Massoudi y J. Rossier (dirs.). *Repères por l'Orientation* (pp. 385-390). Antipodes.
- Salvà, F., Nadal, J. y Melià, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>
- Subirats, J. y Riba, C. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa. <https://bit.ly/3NMTVnc>
- Tarabini, A. (2018). «Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer». Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 48, 52-65. <http://ambitsaaf.cat/article/view/23/14>
- Villardón-Gallego, L., Yáñez-Marquina, L., Flores Moncada, L. y García Montero, R. (2020). *Competencias transversales. Buenas prácticas en E2O*. Informe ejecutivo. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. <https://bit.ly/3pFSxs2>

PEDAGOGIA SOCIAL: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO

João Clemente de Souza Neto¹, Marcos Antonio Batista da Silva²

¹ *Universidade Presbiteriana Mackenzie*

² *Universidade de Coimbra*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo ajudar a (re)afirmar os campos de atuação e de formação da Pedagogia Social no contexto brasileiro. O objetivo da Pedagogia Social é potencializar os sujeitos e as comunidades para a convivência humana e para reduzir e/ou erradicar as violações dos direitos de idosos, crianças, mulheres, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, negros e indígenas. No Brasil, a Pedagogia Social atua nas dimensões socioassistencial, socioeducacional, sociopastoral e sociopolítica, as quais buscam inserir o excluído no processo de libertação (Souza Neto et al., 2022). A complexidade da Pedagogia Social está nas questões sociais e no processo de aprendizagem. Pela perspectiva das reflexões de Paulo Freire, Dussel, Vygotsky e Gramsci, é a partir do social que tendem a emergir novas pedagogias. Os pressupostos freirianos abrem caminhos para a compreensão do outro e da relação entre Ética e Educação, a partir da ótica dos descamisados e daqueles que se encontram em situação de múltiplas privações de direitos. Compreendemos que é fundamental que a Pedagogia Social aprofunde o debate sobre o antirracismo no campo educacional, tendo em vista que o racismo desconstrói o tecido social fundado na prática da justiça. Acreditamos que o desafio que enfrentamos é tensionar o campo educacional a repensar seu currículo e epistemologias. Ilustramos este debate com uma análise do currículo do “Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social”, da Universidade de São Paulo (USP) no Brasil (formação especializada a profissionais que procuram na Pedagogia Social novas perspectivas para o trabalho socioeducativo). Assim perguntamos: se e como este curso tem introduzido o debate étnico-racial no currículo. Nossas análises mostram de um lado, que a discussão sobre a temática perpassa o currículo de forma transversal, via diversidade. Por outro, não há disciplinas, cujo os títulos contemplem descritores como por exemplo, “raça”, racismo, antirracismo.

PALAVRAS-CHAVE

Brasil; Pedagogia social; Currículo; Relações étnico-raciais

INTRODUÇÃO

Este texto objetivo ajudar a (re)afirmar os campos de atuação e de formação da Pedagogia Social no contexto brasileiro. A Pedagogia Social visa captar formas de conhecimento que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem para além de escola, tais como abrigos, presídios, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, saúde, organizações não governamentais e meios de comunicação, entre outros. O objetivo da Pedagogia Social é potencializar os sujeitos e as comunidades para a

convivência humana e para reduzir e/ou erradicar as violações dos direitos de idosos, crianças, mulheres, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, negros e indígenas, dentre outros (R. Silva, 2015; R. Silva et al., 2009; Graciani, 2006). No Brasil, a Pedagogia Social, atua nas dimensões socioassistencial, socioeducacional, sociopastoral e sociopolítica, as quais buscam inserir o excluído no processo de libertação (Souza Neto et al., 2022). A complexidade da Pedagogia Social está nas questões sociais e no processo de aprendizagem, como têm discutido Antonio Carlos Gomes da Costa, Maria Stela Graciani, Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto, Evelcy Monteiro Machado e Rogério Moura. Pela perspectiva das reflexões de Paulo Freire, Enrique Dussel, Lev Vygotsky e Antonio Gramsci, é a partir do social que tendem a emergir novas pedagogias. Os pressupostos freirianos abrem caminhos para a compreensão do outro e da relação entre Ética e Educação, a partir da ótica dos descamisados e daqueles que se encontram em situação de múltiplas privações de direitos. Concebe o oprimido como sujeito e, portanto, como participante de negociações e de conquistas de seus direitos. Na concepção de Marcos Silva (2021), é fundamental que a Pedagogia Social aprofunde o debate sobre o antirracismo no campo educacional, tendo em vista que o racismo desconstrói o tecido social fundado na prática da justiça. O racismo é um sistema de opressão enraizado historicamente que está sendo desafiado por instituições e movimentos sociais. Na sociedade brasileira, o racismo se define por múltiplos rostos, que abrangem desde uma feição estrutural, institucional, até as microrrelações, como tem discutido João Clemente de Souza Neto. Historicamente, os movimentos sociais comprometidos com os direitos humanos, principalmente o Movimento Negro brasileiro, sempre lutaram para modificar essa situação. As Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 (ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena) - Políticas Públicas Educacionais voltadas para a população negra, e de povos indígenas, são derivadas dessas lutas. Acreditamos que o desafio que enfrentamos é tensionar o campo educacional a repensar seu currículo e epistemologias (Gomes, 2012; M. Silva, 2021). Ilustramos este debate com uma análise do currículo do “Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social¹, “Universidade de São Paulo (USP), São Paulo,

¹ 480100025 - Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social - https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterCurso?cod_curso=480100025&cod_edicao=21001&numseqofeedi=1

Brasil. Assim perguntamos: se e como o Curso tem introduzido o estudo das relações étnico-raciais no currículo para a formação especializada a profissionais que procuram na Pedagogia Social novas perspectivas para o trabalho socioeducativo. O referencial teórico-metodológico está ancorado na teoria das relações raciais (raça, racismo e antirracismo) e Educação, complementado pela análise de discurso de Teun Van Dijk.

O CURSO DE PEDAGOGIA SOCIAL E O DEBATE ÉTNICO-RACIAL

Este estudo dialoga com as teorias da Educação, da Pedagogia Social, das relações étnico-raciais e mesmo da interseccionalidade. Neste sentido, o objeto em questão refere-se ao “Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social”, vinculado a Faculdade de Educação da USP, na modalidade “Especialização”, a distância e tem como público alvo profissionais portadores de diploma de curso superior (graduação) em quaisquer áreas de conhecimento, principalmente dos que atuam na intersecção entre os campos da Educação e dos serviços socioassistenciais ou, que se entendem como educadores populares, sociais ou comunitários. Este curso, tem como objetivo a formação especializada a estes profissionais de que buscam na Pedagogia Social novas perspectivas para o trabalho socioeducativo. O recorte temporal para análise, corresponde ao período (setembro de 2021 – fevereiro de 2023), em ambiente virtual, como anunciado na plataforma do Curso. Na tabela 1 apresentamos matriz curricular do curso em questão:

Tabela 1. Disciplinas do Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social

Disciplinas	Carga Horária	Tipo
História da Pedagogia Social no mundo e no Brasil	30	Obrigatória
Fundamentos epistemológicos da Pedagogia Social	30	Obrigatória
Pedagogia Social e Pedagogia Escolar	30	Obrigatória
Experiências estrangeiras de Pedagogia Social	30	Obrigatória
Métodos e Técnicas de trabalho na Pedagogia Social	30	Obrigatória
Gestão de Políticas Públicas e de programas e projetos sociais	30	Obrigatória
Dependência Química: conceitos básicos e tratamentos	10	Optativa
Educação de Jovens e Adultos	10	Optativa
Educação Social de Rua	10	Optativa
Execução Penal, Sistema Prisional e o Projeto Político Pedagógico da Educação em Prisões	10	Optativa
Teoria e prática do Estatuto da Criança e do Adolescente: Medidas de Proteção	10	Optativa
Teoria e prática do Estatuto da Criança e do Adolescente: Medidas Socioeducativas	10	Optativa

Comunicação e Gestão da Informação Social	30	Obrigatória
Financiamento da Educação e a função social da Escola	30	Obrigatória
Direitos Humanos: gênero e diversidade	30	Obrigatória
Práticas de Pedagogia Social	40	Obrigatória

Fonte: Elaborado pelo autor.

https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterCurso?cod_curso=480100025&cod_edicao=21001&numseqofeedi=1

A tabela 1 mostra que de um total de 16 disciplinas, 10 disciplinas são do tipo obrigatórias com carga horária de 30h, exceto o componente curricular “Práticas de Pedagogia Social”, com 40h. Os demais componentes curriculares (optativos) totalizam seis disciplinas, com carga horária de 10h. As disciplinas obrigatórias mostram em geral, por meio de suas ementas e referências, diferentes conteúdos, mas todos relacionados com a Pedagogia Social: a História da Pedagogia Social nas sociedades contemporâneas e a contribuição de experiências (inter)nacionais da Pedagogia Social; os fundamentos epistemológicos que norteiam o curso; os métodos e técnicas de trabalho da Pedagogia Social; a gestão de políticas públicas e de programas sociais, da Pedagogia Social; a comunicação, financiamentos; a função social da escola; os Direitos Humanos (gênero e diversidade); as práticas da Pedagogia Social. Estes conteúdos, são alicerçados pelo discurso de diferentes autores/as, (inter)nacionais, como por exemplo: Paulo Freire; Claire Cameron, Maria Stela Santos Graciani Roberto da Silva, Thais Barbosa Passos; João Clemente de Souza Neto, Rogério Adolfo de Moura; Afonso Celso Scocuglia; Antônio Carlos Gomes da Costa, dentre outros. Compartilhamos das reflexões de Roberto da Silva “que a vertente freiriana da Pedagogia Social em construção no Brasil, predominantemente fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire, constitui efetiva contribuição ao movimento internacional da Pedagogia Social” (R. Silva, 2016, p. 182). Quando o foco recai sobre as disciplinas optativas, notamos que estas abordam conteúdos que envolvem a educação de jovens e adultos, a educação social de pessoas em situação de rua, o sistema prisional (projetos políticos pedagógicos, educação em prisões, execução penal), as teorias e práticas do Estatuto da criança e do adolescente (medidas de proteção, socioeducativas). Além de conceitos básicos e tratamentos, relacionados a dependência química. As referências bibliográficas de autores como por exemplo, Maria Margarida Machado; Roberto da Silva; João Clemente de Souza Neto; Sueli Maria Pessagno Caro; Fábio Aparecido Moreira; Carolina Bessa

Ferreira de Oliveira, proporcionam um debate atualizado no campo da Pedagogia Social. Nesta direção, Souza Neto (2016) chama a atenção para as políticas pública e ao sistema de garantia de direitos voltados à criança e ao adolescente. Para este autor, “esta realidade vem à tona, quando analisamos os dados referentes à situação da criança e do adolescente afrodescendentes” (Souza Neto, 2016, p. 112). Isto é, se por um lado, os direitos são resultados das lutas de movimentos sociais de base, comprometidos com os Direitos Humanos de diferentes grupos (população negra, dos povos indígenas, da mulher, das crianças, adolescentes e jovens, dos sem-terra), entre outros. Por outro, “(...) o mercado, os grupos dominantes, os políticos e o próprio Governo apropriam-se desses direitos a seu favor e em detrimento da população que deles necessita (Souza Neto, 2016, p. 112). Este argumento sustenta o nosso objeto de estudo que é aprofundar esta discussão chamando a atenção para a importância de a Pedagogia Social discutir o antirracismo. Neste sentido, a seguir tecemos algumas reflexões em torno do currículo do “Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social”, principalmente dos componentes curriculares que apresentam em seus conteúdos descritores que remetem aos estudos das relações étnico-raciais. Isto é, problematizar as implicações das diversas abordagens ao antirracismo adotadas pelo campo da Pedagogia Social.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PEDAGOGIA SOCIAL

Os estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas internacionais e nacionais. No plano internacional citamos a Conferência de Durban contra o Racismo, no ano de 2001, em Durban, África do Sul – “Década Internacional de Afrodescendentes” (Resolução 68/237), onde os Estados-membros, a sociedade civil e todos os outros atores relevantes tomem medidas eficazes para a implementação do programa de atividades antirracista, principalmente no campo da Educação. No plano nacional, entre outras ações, destacamos a implementação de políticas públicas educacionais na sociedade brasileira: as Políticas de Ação Afirmativa (Lei n.º 12.711/2012). Segundo João Feres Júnior et al. (2018, p. 13), “(...) parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem

coletivo”. Assim como a introdução de obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Leis n.º 10.639/2003, 11.645/2008), no sistema educacional brasileiro, onde o conteúdo programático deve incluir o ensino da História da África, dos africanos, dos afro-brasileiros, dos povos indígenas, e a luta destes povos no Brasil, resgatando a contribuição destas populações nos diferentes segmentos da sociedade brasileira (social, econômica, política), entre outros (Brasil, 2004). Ressaltamos que tais políticas são frutos de lutas antigas dos movimentos sociais de base e voltado para os Direitos Humanos, principalmente do Movimento Negro no Brasil (Gomes, 2012; M. Silva, 2021). De um lado, as lutas e as denúncias, do Movimento Negro brasileiro foram decisivas para a implementação de políticas públicas educacionais visando a promoção da inclusão precisa da história e contribuição da população negra e dos povos indígenas nos currículos educacionais e de políticas de ação afirmativa, principalmente no campo educacional. De outro, tais ações antirracista na prática, principalmente nas universidades públicas brasileiras, ainda encontram resistências, disputas, ambiguidades e silenciamentos na construção da educação antirracista (Araújo & M. Silva, 2021). Ao se inserir neste debate propomos analisar como o racismo, entendido como um sistema de opressão enraizado historicamente, está sendo tensionado por instituições educacionais (universidades), e movimentos sociais (movimento negro, coletivos negros universitários de estudantes/professores²). Nilma Gomes (2012, p. 104), questiona “Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos?”. Esta não é uma pergunta fácil de ser respondida, mas a seguir propomos algumas considerações acerca do currículo do curso supracitado no contexto da Pedagogia Social no Brasil.

O debate étnico-racial no curso de Pedagogia Social: algumas considerações

Após a leitura das ementas e conteúdos das disciplinas disponibilizados na plataforma do Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social, e já destacadas neste

² Coletivo de Docentes Negras/os da UFRJ divulga manifesto - <http://www.cfch.ufrj.br/index.php/27-noticias/1433-coletivo-de-docentes-negras-os-da-ufrj-divulga-manifesto>

texto, privilegiamos detalhar um pouco mais algumas considerações de três disciplinas, que por nós mereceu uma análise mais aprofundadas, a saber: 1) “Experiências estrangeiras de Pedagogia Social”; 2) “Comunicação e Gestão da Informação Social”; 3) “Direitos Humanos: gênero e diversidade”. Vale ressaltar que estas disciplinas foram elencadas para análise por estarem direta ou indiretamente dentro do propósito de nossa investigação (relações étnico-raciais). Antes de entrarmos no debate anunciado, vale destacar a importância das demais disciplinas que são fundamentais para o desenvolvimento do Curso. Tais componentes curriculares recuperam o percurso histórico da Pedagogia Social no Brasil ao apresentarem um debate teórico, em diálogo com a teoria geral da Educação popular, social, comunitária, e educacional, dentre outras, principalmente dialogando com os pressupostos teóricos de Paulo Freire. Além de discutirem políticas públicas de crianças, adolescente e jovens, com foco na Educação, sistema prisional, Estatuto da Criança e do Adolescente; projetos políticos pedagógicos; práticas profissionais, dentre outras importantes discussões que formam o Educador Social no Brasil. Quando nosso foco recai sobre as três disciplinas supracitadas, observamos que a primeira, “Experiências estrangeiras de Pedagogia Social” (obrigatória), o sujeito em formação, terá a possibilidade por meio *lives*, *chats* (modalidade *on-line*) uma conexão com colaboradores internacionais, isto é, uma rede de pesquisadores, professores envolvidos com a Pedagogia Social (Alemanha, Argentina, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Moçambique, Portugal e Uruguai), onde o sujeito em formação terá a possibilidade de conhecer conteúdos e visões de diferentes sociedades contemporâneas acerca do debate da Pedagogia Social. Neste contexto, ressaltamos a importância da conexão com países do Continente Africano (Moçambique) que atende, entre outros propósitos, os objetivos das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, implementado no Brasil no ano de 2004, no que tange a divulgação e produção de conhecimentos sobre a história e cultura de povos africanos, afro-brasileiros e descendentes de africanos. É importante evidenciar “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos (...) para a diversidade cultural, racial, social e econômica” (Brasil, 2004, p. 17). A disciplina é ancorada pelo debate de diferentes atores/as (inter)nacionais: Xavier Úcar; Niels Rosendal Jensen; Heinz Suenker;

Rita Braches; Astrid Von Kotze; Salma Ismail; Linda Cooper, entre outros. A segunda disciplina, “Comunicação e Gestão da Informação Social” (obrigatória), propõe discutir os marcos teóricos e conceituais da Comunicação e da Educomunicação (uso das mídias na Educação), com ênfase em comunicação popular, para abordar comunicação e cultura, processos mediáticos e culturais, mídias alternativas, e jornalismo investigativo e mídia, gênero e racismo. A disciplina oferece este debate por meio de autores como por exemplo: Dennis Oliveira; Ismar de Oliveira Soares. Ao focar no descritor racismo, um de nossos focos de atenção, observamos que a população negra e indígena, entre outros grupos étnicos, sofrem com o racismo e padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes nas sociedades contemporâneas, principalmente no Brasil. Segundo Nilma Gomes & Ana Amélia Laborne (2018, p. 2) é “importante compreender que quando se nega o espaço, o trabalho, a saúde, a terra, o alimento, a educação nega-se o direito à vida. A vida deveria ser o mais estruturante de todos os direitos, pois é um direito humano fundamental”. Estas autoras ainda sublinham que não devemos fechar os nossos olhos para o racismo. Gomes & Laborne (2018) ao problematizarem acerca das perspectivas políticas de libertação da juventude negra do racismo estrutural, estruturante e exterminador, enfatizam que estas perspectivas “vêm dos próprios jovens negros”. Isto é, para as autoras há um “novo” cenário onde os negros são os protagonistas, “a raça, usada e vista como fonte de extermínio pela sociedade, é por eles transformada e ressignificada como símbolo de afirmação, de luta e emancipação”. (cabelos crespos, as religiões de matriz africana, cultura, música, ingresso na universidade, empreendedorismo negro), são alguns dos espaços de conquistas peja juventude negra. “Em todos esses espaços eles levam a denúncia: Parem de nos matar (...). Parem de nos matar com medidas socioeducativas que nos deseducam” (Gomes & Laborne, 2018, p. 22). Nesta direção, Souza Neto (2016, p. 121) questiona “Quantas vezes, porém, em nome dos que precisam, não tem o Governo investido mais na iniciativa privada e no mercado do que nas pessoas e nas políticas públicas?”. Ainda segundo o autor, “Para os jovens, adolescentes e crianças pobres e afrodescendentes, resta o caminho das instituições totais e do extermínio”. A terceira disciplina “Direitos Humanos: gênero e diversidade” (obrigatória), propõe apresentar alguns conceitos essenciais para o estudo da diversidade: cultura, diversidade cultural, etnocentrismo,

estereótipo, preconceito, discriminação, respeito e valorização da diversidade, entre outros. Tais conceitos fornecem o instrumental analítico básico para abordar as temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais na escola que buscam ampliar o olhar para diversidade do Brasil; refletir o quanto a diferença e a diversidade podem servir para distinguir os grupos, para separar, para discriminar ou segregar; estudar várias correlações entre gênero e sexualidade, gênero e orientação sexual, gênero e etnia, gênero e relações raciais, perpassando, sempre, pelas relações que se dão dentro da escola; reconhecer a importância do processo de inclusão e equidade na sociedade brasileira, que envolvem principalmente o campo da Educação e da Pedagogia Social. Ao focalizar nas palavras-chave da disciplina: Direitos Humanos; Gênero; Diversidade, observamos que este debate está posto por diversos autores, por exemplo, quando o tema são dos Direitos Humanos, Souza Neto (2016) destaca que “apesar dos avanços e das propostas pedagógicas da política de direitos humanos, a situação da criança e do adolescente afrodescendentes revela a fragilidade operacional do sistema no atendimento a esse público” (Souza Neto, 2016, p. 112). Ainda segundo este autor, “dados estatísticos oficiais revela que o genocídio, a violência, a desigualdade social e a violação de direitos contra crianças e adolescentes persistem, que têm cor e território”, no Brasil (Souza Neto, 2016, p. 112-113). Outra categoria importante discutida pela disciplina é gênero, de acordo com Sueli Carneiro (2003), “ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, (...) que desencadeiam processos particulares (...) na luta de cada grupo particular” (Carneiro, 2003, p. 119). Ainda segundo Sueli Carneiro, “(...) grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, (...), possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher” (Carneiro, 2003, p. 119). Quando o foco é a diversidade, Aparecida Ferreira chama a atenção da a educação antirracista, isto é, “a Educação Antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais (Ferreira, 2012, p. 278).

CONCLUSÃO

Neste artigo refletimos sobre o debate acerca da educação das relações étnico-raciais e educação antirracista no Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social, considerando a discussão da produção de conhecimento sobre raça, racismo e antirracismo e descolonização dos currículos na educação superior no Brasil, principalmente no campo da Pedagogia Social. É crucial dialogar com alternativas que têm sido formuladas por movimentos sociais negros do Brasil que tem questionado a produção e disseminação do conhecimento eurocêntrico, desvelando o racismo estrutural. As análises críticas relativas às identidades latino-americanas muitas vezes apontam para discursos centrados em narrativas eurocêtricas, sem a devida consideração pela história e pela cultura das populações racializadas (negras, indígenas). Esses discursos por muito tempo contribuíram para uma ideologia do “branqueamento” dessas populações, no sentido de desvalorizar e apagar as suas raízes históricas. Nas últimas décadas o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e às mais diversas formas de intolerância compareceram às agendas de diferentes países e fóruns mundiais fortalecendo as agendas antirracistas e inclusivas, interessadas em analisar as dinâmicas das relações raciais em diferentes países, como no caso do Brasil. No Brasil, no campo educacional, políticas públicas foram implementadas visando ampliar o acesso da população negra e indígena às universidades (cotas, ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena). De um lado, estas políticas educacionais, bem como suas Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, representam um passo importante contra o racismo e indicam mudanças de práticas e revisão dos currículos educacionais numa perspectiva crítica ao eurocentrismo, ainda tão presente na formação de professores. De outro, ainda se caminha de forma lenta, com exceção de algumas universidades, Cursos, como por exemplo, o aqui analisado que oferta disciplinas obrigatórias que ofertam uma discussão sobre questões étnico-raciais e de combate ao racismo. Entendemos que tais conteúdos oferecidos pelo curso dentro do âmbito da Pedagogia Social é mais um espaço crucial na luta antirracista. Contudo observamos que o Curso, muito embora, não tem em seus títulos de disciplinas descritores como por exemplo, “raça”, “racismo”, “antirracismo”, “negros/as”, “povos indígenas”, contribui para a luta por uma educação antirracista e problematiza sobre a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois, se de um lado, há

políticas que visam a permanência do racismo estrutural que se revela pela invisibilidade da raça e pelo “mito da democracia”, por outro, há políticas derivadas de lutas sociais que rompem com as primeiras. Nas palavras de Roberto da Silva³ (2019), “tem importado muito os princípios da Pedagogia Social e não o Currículo propriamente dito, porque a gente acha que ser Pedagogo Social, não é uma questão de formação, mas é uma questão de postura e de atitude” (R. Silva, 2006, p. 3). O Brasil vem evoluindo para as políticas raciais, mas ainda há muito o que caminhar, citamos por exemplo iniciativas do Senado Federal brasileiro (Fonte: Agência Senado⁴), por meio de projetos voltados para a educação. Uma das propostas tem por objetivo a implementação de conteúdos relacionados a Direitos Humanos e combate ao racismo, entre outras formas de discriminação, em cursos de capacitação de agentes de segurança pública e privada (PL 5.245/2020).

BIBLIOGRAFIA

- Brasil (2003). Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (2004). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (2008). Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil (2012). Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF.
- Carneiro, S. (2003). Mulheres em movimento. *Estudos Avançados* 17 (49), 117-133. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>
- Feres Júnior, J. et al. (2018). Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>
- Ferreira, A. de J. (2012). Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista De Educação Pública*, 21(46), 275-288. <https://doi.org/10.29286/rep.v21i46.408>

³ (Entrevista Realizada pela RPS UFF – com o Professor de Pedagogia Social – Dr. Roberto da Silva) no VI Congresso de Pedagogia Social em São Paulo, Mackenzie – USP – Realizada pelo Pesquisadores Jacy Marques Passos e Mônica Coelho).

⁴ Para outras informações, ver: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/04/projetos-elegem-educacao-como-arma-contr-o-racismo>

- Gomes, N. L. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, (12)1, 98-109. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>
- Gomes, N. L., & Laborne, A. A. P. (2018). Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. Educação em Revista, 34, e197406. <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>.
- Graciani, M. S. S. (2006). Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100038&script=sci_abstract
- Organização Das Nações Unidas (2015). Década Internacional de Afrodescendente. Rio de Janeiro: ONU, [S.d.]. <http://decada-afro-onu.org/>
- Silva, M. A. B. (2021). Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. Educ. Pesqui. 47, e226218. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226218>
- Silva, M. A. B., & Araújo, D. P. (2021). Currículos de licenciatura em História de duas universidades públicas brasileiras e a lei 10.639/2003: silêncios, disputas e resistência. Revista TransVersos, 23, 59-80. <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.54932>
- Silva, R. (2015). Os Fundamentos Freirianos da Pedagogia Social em Construção no Brasil. Pedagogia Social Revista Interuniversitária, 27, 179-198. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.09
- Silva, R., & de Araújo, M. (2019). Entrevistado: Roberto da Silva. Revista Pedagogia Social UFF, 7(1). <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/157>
- Silva, R. et al. (2009). Pedagogia social. São Paulo: Expressão & Arte/Unesco, 2009.
- Souza Neto, J. Clemente (2016). Crianças e adolescentes afrodescendentes e o sistema de proteção integral. Laplage em Revista, 2(3), 112-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756517012>
- Souza Neto, J. C., Rynanen, S., & Schwartz, R. M. P. B. (Org.). (2022). Ação e reflexão, reflexão e ação: pedagogia social, arte e cultura. Rio de Janeiro: Rio Books, 2022.
- Universidade de São Paulo. Curso Internacional de Especialização em Pedagogia Social. https://uspdigital.usp.br/apollo/apoObterCurso?cod_curso=480100025&cod_edicao=21001&numseqofeedi=1

A ADOÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL COMO CAMINHO PROFISSIONAL: INCIDENTES CRÍTICOS, REFLEXIVIDADE E MEDIAÇÃO INTRAPESSOAL E INTERCULTURAL

Ana Maria Vieira¹, Ricardo Vieira², José Carlos Marques³

^{1, 2, 3} ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

RESUMO

Esta comunicação resulta de um projeto em curso intitulado, Educadores Sociais em Portugal: quem são, onde estão e o que fazem? Identidades e Transformações.

Os autores apresentam alguns casos biográficos de finalistas da licenciatura de Educação Social em Portugal, mostrando as dúvidas surgidas no ingresso no ensino superior, e sobre o caminho a percorrer.

Os sujeitos refletem sobre os acontecimentos e pessoas marcantes (incidentes e modelos críticos) que contribuíram para as suas reflexões e identificações pessoais e profissionais, e que terão ajudado a construir pontes entre os seus posicionamentos dilemáticos, através de um processo de mediação intrapessoal e intercultural.

Os principais objetivos são: conhecer as motivações conducentes ao ingresso na Licenciatura de Educação Social; conhecer, nas palavras dos sujeitos, os momentos marcantes, momentos formativos e pessoas-modelo, que consideram significativos na sua história de vida para chegar a ser o profissional que é; conhecer as (trans)formações ocorridas na trajetória pessoal e social dos estudantes de educação social estudados.

Os depoimentos biográficos, analisados até ao momento, mostram as dúvidas que os licenciados em educação social tiveram aquando da entrada no ensino superior. Mostram, também, que após três anos de licenciatura, a definição de educador social continua vaga e muito próxima da animação sociocultural, ainda que distinta, discursivamente, em relação ao serviço social.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia Social; Incidentes críticos; Reflexividade; Mediação intrapessoal

INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma investigação em curso em Portugal, na ESCES.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria, que se intitula “Educadores sociais em Portugal: quem são, onde estão e o que fazem? Identidades e transformações”. Em termos gerais, o projeto tem como objetivos fundamentais: aprofundar os estudos sobre a emergência da profissão do Educação Social (ES) em Portugal; compreender a construção do profissional da ES nas várias instituições de Ensino Superior; caracterizar os profissionais de ES em termos de idade, género, experiência profissional e áreas de intervenção; mapear os locais de trabalho onde atuam os educadores sociais; identificar redes de colaboração entre

educadores sociais e outros profissionais do trabalho social; compreender as ligações entre as trajetórias sociais e as motivações para a ES; compreender a influência do ensino superior e o peso do currículo oculto na construção do educador social; conhecer processos de mediação intercultural e intrapessoal responsáveis pela transformação identitária e pela (re)construção de projetos de vida.

Neste texto, resultante de uma comunicação realizada no XXXIV Congresso da Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS) em simultâneo com a 10.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS), nos dias 20 e 21 de novembro de 2022, subordinados ao tema Pedagogia Social e Mediação Intercultural, damos conta da análise de alguns casos,, assente em entrevistas exploratórias de natureza biográfica, em autobiografias de educadores sociais no final da trajetória académica – o projeto contempla escuta ativa no início e também no final, (trans)formação de que só poderemos dar conta no término do projeto.

Pretendemos, assim, contribuir para uma primeira aproximação à construção/reconstrução do eu profissional que envereda pela Educação/Pedagogia Social, tentando compreender os incidentes críticos, reflexividade e mediação intrapessoal e intercultural que contribuem para a definição da autoidentidade dos educadores sociais aqui em estudo.

Metodologicamente, recorreremos, essencialmente, às próprias palavras dos educadores, ao jeito de Oscar Lewis (1970), um antropólogo americano que se celebrou, em termos metodológicos, por fazer antropologia urbana cruzada com a literatura, usando as vozes dos próprios sujeitos que entrevistou. *Os Filhos de Sanchez* é uma das muitas obras que Lewis produziu com quase todos os membros desta família. Fê-lo de um modo inovador, dando voz aos próprios sujeitos das suas investigações, tornando-os assim autores e coautores da pesquisa. As biografias cruzadas são uma das várias inovações metodológicas que nos deixou. No nosso caso, estamos a recorrer às reflexões autobiográficas sobre a entrada no curso de Educação Social e a construção do eu profissional de hoje, intercaladas com escassas interpretações para evitar uma espécie de tradução cultural.

Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (1993) afirmam que as práticas de “histórias de vida” são muito variadas. Questionam as novidades para que estas práticas remetem: se para a sede humana do saber e do poder; se para a própria vida; se para as Ciências

Humanas; se para a intervenção social; se para a autoformação dos atores sociais; se para uma arte de construir conhecimento, ou de governar. A problemática inscreve-se, assim, por um lado, na questão de saber se traduzir a vida em palavras é uma ilusão ou uma revolução na construção do saber científico; por outro lado, como começá-la e como terminá-la. A problemática das histórias de vida é trabalhada por estes autores como processo de pesquisa e construção de sentido, a partir de factos temporais pessoais.

Em síntese, procuraremos aqui apresentar essencialmente o ponto de vista do outro, na busca de uma auto-hermenêutica (Geertz, 1989, 2001) destes profissionais da intervenção socioeducativa entre as aprendizagens da escola da vida e as aprendizagens da vida na escola. Como refere Dominicé (1992), “[...] a vida, tal como a sala de aula são espaços de aprendizagem e não se trata de colocar em oposição um e outro, mas de os situar na sua complementaridade” (p. 7).

António Nóvoa (2002), uma das principais referências portuguesas nos estudos biográficos, diz, no prefácio a um livro de Josso (2002), outra das grandes referências francófonas desta epistemologia de investigação, que “[...] o seu contributo principal passa pela definição de histórias de vida como metodologia de investigação-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito de formação” (p. 10). Nas próprias palavras de Christine Josso (2002), “[...] os processos de formação dão-se a conhecer pelo ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (p. 28).

SUJEITOS E ANÁLISE CASUÍSTICA

Apresentamos e analisamos, de seguida, aspetos de três sujeitos que integram o estudo já apresentado atrás. Usamos subtítulos retirados das próprias vozes dos entrevistados, que servem, simultaneamente, de síntese da ideia central veiculada e explorada e de breve conclusão (Bourdieu, 1993), ainda que provisória sobre o ponto de vista dos entrevistados em redor da reflexão sobre “quem eu era; quem sou; quem quero ser enquanto profissional”. Os nomes usados, Maria, Joana, Isabel, que exploramos nos casos seguintes, são, por razões de sigilo e de proteção da identidade objetiva dos estudantes, fictícios.

Também por razões éticas, optamos por não referir o nome das instituições de ensino superior frequentadas pelos sujeitos.

A Entrada no Ensino Superior – Dúvidas quanto ao prosseguimento de estudos e quanto à área: o caso de Maria

Para Maria, a Educação Social surgiu como segunda opção. Maria queria ser professora do ensino Básico. Contudo, como já tinha estudado num CTeSP da área da intervenção social (Curso Técnico Superior Profissional), a ambivalência vivida aquando da saída dos resultados da colocação no ensino superior foi facilmente ultrapassada e começou um caminho de identificação com uma outra via de ingresso na Educação: a Educação Social. Maria resolveu aceitar e prosseguir esses estudos. Ao fim de três anos, quando é colocada a refletir sobre essas encruzilhadas do projeto futuro (Vieira, 1999), recorda essas dúvidas e incidentes críticos como formadores da sua cidadania e identidade pessoal e profissional (Kaufmann, 2003; Josso, 2002; Vieira, R., 1999).

Efetivamente, a Educação Social não era propriamente um ideário de militância nem uma questão de “vocação”. A Educação social surgiu como segunda opção, mas veio a transformar-se num projeto para si e para continuar a estudar no ensino superior, desfazendo uma dúvida que estava instalada:

A minha entrada no Ensino Superior¹ não foi esperada pois não tinha a certeza se queria continuar a estudar, mas não deixei de entregar a minha candidatura. Quando recebi o telefonema a dizer que tinha entrado na licenciatura de Educação Social não queria acreditar. Por um lado, fiquei feliz; por outro, fiquei na dúvida porque tinha arranjado trabalho na área que queria, pois frequentara um curso técnico [...] de acompanhamento de crianças e jovens, o que me deu ferramentas para uma intervenção mais prática na área social. A minha primeira escolha para entrar numa licenciatura não era o curso de Educação Social, mas sim Educação Básica. Contudo, devido a escolhas pessoais, o meu caminho académico mudou de rumo [...]. Nesta minha candidatura não entrei na minha primeira opção e por isso acabei por ficar em Educação Social.

¹ Por razões éticas, optamos por não referir o nome da instituição de ensino superior onde Maria Ingressou.

Efetivamente, as identidades, tal como são pensadas contemporaneamente, não remetem para um bloco uniforme e homogêneo, quer se trate de uma pessoa, de um grupo ou de uma comunidade. As identidades “constituem formas sociais de construção das individualidades” (Dubar, 1991, p. 264). O indivíduo passa a ser visto como

Um processo mutável, apanhado numa confusão de forças contraditórias. [...] É preciso, assim, continuar a compreender: o indivíduo enquanto processo e enquanto confusão de forças contraditórias. Durante uma socialização, o indivíduo não está num papel que lhe permaneceria exterior. Interioriza, realmente, esquemas de pensamento e de ação. Este fragmento de sociedade interiorizada está, neste instante, no centro da sua definição mais pessoal. Os esquemas interiorizados reconfiguram o património de hábitos e as arbitragens entre redes cognitivas, tecem laços com segmentos de reflexividade social [...]. (Kaufmann, 2003, p. 243)

No caso da Maria, há um incidente crítico marcante (Kaufmann, 2003; Josso, 2002; Vieira, 1999) para a adoção da Educação social como caminho a percorrer:

Durante o segundo ano deparei-me com uma situação mais uma colega quando estávamos a passear pela cidade de [...]. Encontrámos uma pessoa sem abrigo a tocar no meio da rua. Decidimos ir falar com ela. Reparámos que era estrangeiro e que só falava inglês, mas isso não foi um fator de impedimento para gerar uma boa conversa. Questionámos a razão de ele viver nas condições em que vivia e a resposta foi que não se adaptava ao sistema, à forma de como o país está estruturado [...]. Entretanto, perguntámosse já tinha ido a algum centro de ação social ou uma casa de acolhimento para as pessoas em situação de sem abrigo e a resposta foi que já tinha passado por uma em [...] e que fora maltratado. Então isso gerou um sentimento de desespero e desilusão pois eram os únicos locais que o podiam ajudar e não o trataram com o devido respeito.

A narrativa da Maria não explora as transformações ocorridas nas representações sobre a profissão de Educador Social, mas evidencia bem a força de determinados incidentes

como formativos e despoletadores de consciência crítica e motivação para a intervenção social e socioeducativa.

Na vida de cada sujeito há acontecimentos críticos, momentos que estimulam o pensamento, que fazem pensar duas e três vezes antes de escolher um caminho específico. A metodologia das histórias de vida permite reconstruir alguns desses momentos, por vezes, particularmente dramáticos, onde se estimula, constrói e reconstrói a capacidade de reflexão sobre os quotidianos, e que leva a opções e a tomadas de posição por vezes feitas em contextos de grande conflito intelectual e emocional. (Vieira, 1999, p. 341)

Nestes momentos, os sujeitos ficam, por vezes, perdidos, tal é a dúvida que se instala ou, pelo contrário, extremamente motivados para empreender mudanças e acreditar nas transformações pessoais e sociais, bem como, na capacidade de cada cidadão para esse efeito e, no caso de Maria, para ver a profissão de educação social como potenciadora de mudanças para um acolhimento mais hospitaleiro e para uma integração mais plural e inclusiva.

Ingressar no Ensino Superior? Em que cursos? Da trajetória da Joana

Continuar, ou não, os estudos no ensino superior estava a tornar-se num dilema para a Joana:

Quando me candidatei à universidade estava um pouco hesitante, uma vez que queria fazer uma pausa de um ano para trabalhar e juntar algum dinheiro e pensar para que curso queria ir, visto que me sentia ainda um pouco inseguro do que realmente queria para a minha vida futura. No entanto, e após algumas conversas intensas com a minha mãe, [...] decidi, quase na data-limite das inscrições, concorrer à universidade. Após a tomada desta decisão veio a parte que considero mais difícil, a escolha do curso. Queria algo que gostasse e, sendo que trabalho, desde os 16 anos, com público, na área da restauração, decidi eleger o curso de educação social. [...] Na altura suscitou-me algum interesse, pelo conceito do social, associando, social a pessoas e a sociedade. E foi aí que pensei, “É este que vou escolher”. Na altura da inscrição, disse à minha mãe que

[...] se conseguisse entrar, iria agarrar esta oportunidade com “unhas e dentes”, e se não conseguisse entrar, iria então fazer uma pausa de um ano para poder trabalhar e meter as minhas ideias no lugar.

Joana não sabia ao certo qual o conteúdo exato da profissão de educador social. Não sabia o que fazia, concretamente, um Educador Social. “Mas ninguém nasce ensinado, não é verdade?”. Passados três anos de formação no ensino superior, Joana refere que “percebo a importância enorme que o educador social tem na nossa sociedade, sendo que este é um profissional promotor de competências, que trabalha com o indivíduo com o objetivo de o (re)integrar na sociedade, educando o sujeito a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e, principalmente, a aprender a ser”. Joana afirma diversas vezes na sua autorreflexão que a Educação Social, afinal de contas, deveria constituir uma aprendizagem para todos:

Ao longo destes últimos anos, sinto que mudei bastante não só comigo mesma, mas também para com as outras pessoas. A educação social faz-nos ter outro olhar perante a sociedade, outro olhar perante o mundo e, principalmente, perante o outro/próximo. Sinto que passei a respeitar mais as pessoas à minha volta, que aprendi a ouvir o outro antes de recorrer a qualquer tipo de julgamento, e isso é muito bom, faz-nos crescer muito enquanto pessoas. [...] considero que a educação social deveria ser uma disciplina dada a toda a nossa sociedade, mesmo que de forma breve, uma vez que acredito que esta mudaria muitas mentalidades e formas de ver determinados acontecimentos e atitudes.

Joana defende mesmo, como vimos, a inserção de uma disciplina de Educação Social no Ensino Básico e Secundário, o que de alguma forma corresponde ao que poderia ser feito na Educação para a Cidadania e, de forma transdisciplinar, na Formação Pessoal e Social determinada pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

Da dúvida e indecisão quanto ao futuro: o caso de Isabel

Para Isabel a entrada na licenciatura em Educação Social acabou por ser fruto de uma escolha quase aleatória. O estágio que tinha realizado num curso de natureza profissionalizante, um CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) terá fornecido

ingredientes para buscar uma porta de entrada na educação social como realização pessoal e profissional.

Quando integrei um curso profissional comecei a destacar-me porque gostava, os professores convidavam-me para participar em atividades de voluntariado, ligados à área do desporto e da gestão desportiva, que ainda hoje é uma área de que gosto muito. Nesse momento, a minha relação com a escola mudou, sentia-me muito motivada em poder aplicar aquilo que ia aprendendo ao longo do curso. Curiosamente, foi numa dessas atividades que senti o primeiro click para a Educação Social, apesar de não saber bem o que era isso. Fomos fazer uma atividade com pessoas com deficiência. Enquanto alguns participantes estavam a fazer canoagem, eu tinha que ficar com o restante grupo a fazer atividades improvisadas em terra. Efetivamente, senti que aquilo era o que gostava de fazer, que provavelmente tinha uma sensibilidade especial para públicos mais vulneráveis e que o meu caminho não passava pelos ginásios. Lembro-me perfeitamente, quando a atividade terminou, de dizer à minha amiga que esta atividade tinha sido especial para mim e que me sentira muito feliz a dinamizá-la.

A entrada de Isabel na licenciatura em Educação Social acabou por ser fruto de uma escolha quase aleatória, embora marcada pela ideia de que não gostaria, futuramente, de fazer uma vida profissional sentada numa secretária.

Era o último dia que tinha para me inscrever e não tinha muito tempo para pensar. Então, optei por seguir o meu instinto, mesmo sem saber no que me estava a meter, algo me disse que o caminho era aquele [...]. O facto é que fui aceite em duas licenciaturas e aí não tive dúvidas que era a Educação Social que preferia, mesmo sem saber o que era efetivamente.

Refletindo sobre a trajetória desses três anos de formação na Licenciatura em Educação Social, Isabel assume que algumas disciplinas do 1.º ano foram decisivas na rutura com o senso comum sobre as pré-noções relativas à profissão de Educador Social e alimentaram a consciência da complexidade da profissão. Iniciou-se o trabalho

pedagógico de rutura com a representação paliativa do trabalho social e a consciência de que a pedagogia social é apoiada numa mediação intercultural, como teoria e prática na intervenção socioeducativa, iniciavam-se muito antes do “final da linha”, muito antes do “rio chegar à foz com as águas poluídas” (Vieira, A. M. e Vieira, R., 2016):

No primeiro ano, especialmente nas aulas de Introdução às Ciências Sociais e de Introdução à Educação Social, comecei a ficar fascinada e a perceber realmente o que era a Educação Social e a sua complexidade. Essas duas Unidades Curriculares romperam com o meu senso comum e fizeram-me chegar à conclusão que trabalhar com pessoas não é assim tão simples como eu pensava. Achava que ia encontrar uma solução para trabalhar e hoje sei que não há soluções, porque cada pessoa tem as suas particularidades e que não é por ser de determinado grupo étnico, por exemplo, que se tem de adotar determinado tipo de postura. Temos de adaptar-nos a todas as pessoas porque todas são diferentes e as diferenças não são só deficiências nem etnias. As pessoas são muito distintas.

Passados três anos sobre o início do curso, vimos assim, como duas disciplinas constituem momentos significativos e de vivência de momentos e incidentes críticos geradores de reflexividade. Esses momentos são reconhecidos como formativos pois continuam bem presentes e marcantes quanto à rutura com o senso comum iniciada desde então, no tocante ao social como objeto de estudo e à intervenção socioeducativa como processo teórico prático que rompe com o existencialismo e busca a mediação intercultural através da escuta ativa e do ponto de vista do outro para a construção da sua própria autonomia e cidadania:

Antes reagia a quente e tinha uma solução para tudo muito rapidamente. Hoje ponho muitas coisas em cima da mesa e penso no impacto dessa decisão em mim, mas também no impacto que pode ter nos outros. Aprendi essencialmente a ouvir os outros e a considerá-los, e muitas vezes a mudar a minha opinião o que antes era muito difícil de acontecer. O que penso que me vai ajudar imenso não só a nível pessoal, mas também profissional, visto que irei trabalhar com diversos profissionais, com visões distintas sobre as coisas e que os meus olhos

de educadora social, não são melhores que os do assistente social ou psicólogo, mas que os nossos olhos em conjunto terão um maior impacto e possivelmente mais positivo do que apenas os meus, daí a importância do trabalho multidisciplinar. [...] Dessas aulas saía sempre a pensar. Desconstruí muitos preconceitos que tinha na minha cabeça. [...] Recordo-me de nos intervalos, após essas aulas, muitas pessoas da turma estarem a debater o que tinha sido dito, umas com opiniões muito contrárias às que o professor dava e outras muito defensoras das teorias apresentadas nas aulas. [...] Recordo o seminário com o professor convidado [...], da Universidade de [...], num dos ciclos de conferências em Educação Social: a Educação Social é algo que se tem de sentir, é uma forma de vida e o diploma não nos faz educadores sociais, apenas nos certifica. Percebo que o Educador Social não é capaz de sair do seu trabalho e deixar de o ser, porque a Educação Social, mais que uma profissão é uma forma de estar na vida.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Os depoimentos biográficos, analisados até ao momento, mostram as dúvidas que os licenciados em educação social tiveram aquando da entrada no ensino superior. Mostram, também, que após três anos de licenciatura, a definição de educador social continua vaga e muito próxima da animação sociocultural, ainda que distinta, discursivamente, em relação ao serviço social. Estes refletem sobre a sua história de vida, sobre momentos e pessoas marcantes ao longo da trajetória social e reconhecem professores marcantes na rutura com o seu senso comum sobre a intervenção socioeducativa e alguns incidentes críticos que levaram a que, ainda que com muitas dúvidas no final do curso, tenham hoje um posicionamento mais consolidado sobre o que é a profissão do educador social e as necessárias competências de mediação intercultural e intrapessoal para trabalhar com o outro na sua autotransformação e empoderamento.

Apesar de se sentirem transformados, os casos biográficos de que damos aqui conta parecem sentir-se, ainda, algo confusos, apesar das imensas leituras feitas, estágios e trabalho de terreno realizados e participação em diversos seminários e conferências da área socioeducativa. Sublinham que embora teoria e prática andem de mãos dadas, a falta de experiência prática lhes cria dúvidas e indefinições sobre o contributo e trabalho

efetivo que poderão dar efetivamente nesta área de intervenção, o que nos parece fazer parte das dúvidas de qualquer licenciado, antes de mergulhar profundamente nos terrenos que farão parte do seu trabalho futuro.

Uma das jovens licenciadas em Educação Social termina uma das suas reflexões autobiográficas escrevendo uma frase que nos parece paradigmática: “Neste sentido, talvez fosse interessante que esta reflexão não acabasse aqui e continuasse a ser escrita ao longo da minha experiência profissional”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (Dir.). (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Dominicé, P. (1992). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L' Harmattan.
- Dubar, C. (1991). *La Socialization. Constructions des Identités Sociales et Professionnelles*. Armand Colin.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação de culturas*. Guanabara.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Educa.
- Kaufman, J. C. (2003). *Ego. Para uma Sociologia do Indivíduo*. Instituto Piaget.
- Lewis, O. (1970). *Os filhos de Sanchez*. Moraes Editora.
- Nóvoa, A. (2002). Prefácio. In: Josso, C. *Experiências de vida e formação*. Educa, pp. 7-12.
- Pineau, G. e Le Grand, J.L. (1993). *Les Histoires de Vie*. PUF.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Profedições.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Edições Afrontamento.

EDUCANDO DESDE LOS MÁRGENES: REFLEXIONANDO SOBRE EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO CON INFANCIA Y JUVENTUD

José Manuel de Oña Cots¹, José Manuel Vega Díaz²,
Lorena Molina Cuesta³

1, 2, 3 Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE

RESUMEN

Situamos el presente documento como parte de una investigación enmarcada en un Proyecto de I+D+i titulado “Educar desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas”. Nuestro objetivo es analizar las trayectorias y procesos de la infancia y la juventud que han construido sus historias vitales en contextos de alta dificultad social, tratando de indagar acerca de las herramientas que han podido utilizar para afrontar las situaciones que los mantienen en espacios alejados de lo que debería ser la necesaria participación social. También pretendemos ofrecer pistas de trabajo que sean de utilidad para romper con los procesos de exclusión social que este colectivo sufre, promoviendo su participación social.

Constatamos como la problemática que sufre este colectivo parece enquistarse. Un porcentaje significativo de jóvenes no estudia ni desempeña actividad laboral, observándose un porcentaje preocupante de absentismo escolar (23,5%) (EAPN, 2018). Además, es necesario añadir que un número importante de grupos familiares está en situación de exclusión social, donde la población infanto-juvenil que reside en zonas urbanas en extrema pobreza tiene mayores carencias, sufriendo una mayor vulnerabilidad (UNICEF, 2015; FOESSA, 2019).

Nuestra investigación utiliza una metodología cualitativa-participativa realizando entrevistas abiertas y semiestructuradas, grupos focales, etc., ya que entendemos que la aplicación de dicha metodología aporta una visión humanista al conocimiento de la realidad, posibilitando que los investigadores tomen un papel activo en la interpretación de esa realidad (Taylor & Bogdan, 2013).

Algunos de los resultados que podemos adelantar están relacionados con la identificación de dificultades sociales, ambientales y familiares que han supuesto trabas en el desarrollo identitario positivo del colectivo estudiado y en sus posibilidades de participación social.

Por otro lado, también encontraremos dimensiones educativas que han fortalecido a dicho colectivo, relacionadas con la posibilidad de encontrar figuras de referencias arraigadas dentro de espacios de apoyo y participación social.

PALABRAS CLAVE

Infancia; Juventud; Pobreza; Exclusión social; Resiliencia; Trabajo en red

INTRODUCCIÓN

Tal y como hemos querido indicar en el resumen de este trabajo, la cuestión de cómo afecta la exclusión social al colectivo de la infancia y la juventud en nuestro país viene siendo un tema de atención e investigación significativa (Clua-Losada, Sesé & Tur, 2011) debido a su gravedad y sus consecuencias sociales y educativas sobre este colectivo.

Sin duda, hablamos de una realidad claramente delimitada que se relaciona con las dificultades que sufren estos chicos y chicas para ver satisfechas sus necesidades básicas, y sus posibilidades de crecimiento sano y de participación normalizada en sociedad, generando situaciones de exclusión y la construcción de identidades que podríamos llamar dificultosas (Ruiz-Román, Calderón- Almendros & Torres-Moya, 2011).

Encarar este problema desde una perspectiva pedagógica y educativa supone realizar un primer esfuerzo de acercamiento a la realidad, tratando de escuchar la voz de los principales afectados por este proceso para poder extraer, a posteriori, reflexiones, ideas y propuestas de trabajo lo más cercanas posible a la realidad.

Por ello, factores como la pertenencia a grupos familiares que han venido a llamarse “monomarentales” (FOESSA, 2019), vivir en determinados territorios o barriadas, el fracaso escolar, y las dificultades de acceso al mercado laboral son, entre otros, algunos de los factores que describen la situación del colectivo de infancia y juventud en riesgo. Por otro lado, y en este mismo contexto, hemos querido profundizar en las posibles soluciones educativas relacionadas con la importancia de generar oportunidades de aprendizaje educativo, ofreciendo relaciones educativas sensatas de acompañamiento (Herrera & De Oña, 2017) y buscando construir redes de trabajo y apoyo para la atención socioeducativa a este colectivo (Ruiz-Román, Juárez & Molina, 2020) que necesita de espacios de aprendizaje, figuras educativas de referencia y condiciones sociales de justicia social y participación democrática.

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE INFANCIA Y JUVENTUD EN DIFICULTADES

Algunos datos obtenidos acerca de la exclusión social (FOESSA, 2022) nos indican que el 23,4% de la población española está en riesgo de pobreza o exclusión social. Si ponemos el foco en la población juvenil, es fácil encontrar numerosas voces que, de manera significativa, quieren llamar nuestra atención sobre la situación de la infancia y la adolescencia en nuestro país, especialmente después de la crisis que explotó hace ya más de diez años y que está golpeando con crudeza sobre aquellos colectivos más vulnerables, unido todo ello a la grave situación generada por la pandemia del COVID-19 (Ayala y Cantó, 2009; Ayillón, 2015; Save the Children 2015). Este colectivo está sufriendo con mayor virulencia las consecuencias de una estructura social excluyente, que cercena las posibilidades de participación social a un número significativo de sujetos,

siendo uno de los grupos sociales más dependientes ante situaciones que ellos no están en disposición de poder encarar y/o solucionar.

En este contexto, es necesario señalar cómo a nivel autonómico, en 2019 se cumplieron treinta años desde que el Gobierno Andaluz aprobara el Plan de Barriadas de Actuación Preferente de la Junta de Andalucía (Decreto 202/1989). Con este modelo se creaban las Zonas con Necesidad de Transformación Social (ZNTS) como recurso para abordar la exclusión (Arredondo & Palma, 2018). Uno de los focos dentro de este plan era la actuación en zonas urbanas de las distintas ciudades andaluzas. Zonas es la que, por su situación geográfica y otros múltiples factores como el deterioro de la vivienda, el déficit de servicios públicos, el elevado índice de absentismo y fracaso escolar, las altas tasas de desempleo, deficiencias higiénico-sanitarias, etc., sufrían graves consecuencias empujándolas a una situación de exclusión social. Este fenómeno es lo que vino a llamarse en su momento “dimensión territorial de la pobreza” (Renes, 2000; García Roca, 2004; Llena & Úcar, 2006; De Oña, 2010), donde se nos describe cómo una de las características más comunes de la población que sufre procesos de exclusión lo constituye el tipo de barrio en el que residen. Podemos observar que la exclusión, junto con la enorme cantidad de problemas asociados, se concentra muy particularmente en territorios y barriadas muy determinados por todos conocidos en nuestras grandes ciudades.

Inciendo en esta línea, en 2018 se aprueba la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) para la intervención en zonas desfavorecidas con el objetivo de minimizar las situaciones de pobreza, vulnerabilidad, riesgo y exclusión social en ciertas zonas o barrios. El punto de partida de estas acciones es través del empleo como forma de inserción social y como vía de salida a la exclusión.

En este contexto apenas dibujado hasta aquí, de alta complejidad social y de multitud de dificultades y situaciones de riesgo, podemos afirmar que el fenómeno de la pobreza y la exclusión social afecta de manera específica al colectivo que llamamos de infancia y juventud, cristalizándose de manera específica de la siguiente manera (entre otras):

Una de las características comunes que encontramos en la infancia en riesgo de sufrir situaciones carenciales se produce en aquellos hogares monomarentales (Morgado, González & Jiménez, 2003) y en los de mayor dimensión. Los niños y niñas que pertenecen a grupos familiares de estas características ven aumentadas de forma

considerable sus posibilidades de estar envueltos en graves situaciones de pobreza y exclusión.

Cabe destacar igualmente cómo la población infantil y menor de 18 años depende, como es lógico, de las rentas del empleo de sus personas cuidadoras, siendo el acceso de dichos cuidadores al mercado laboral y la posibilidad de un empleo estable unos factores determinantes para prevenir la pobreza infantil. En esta dimensión, creemos que es aún más grave que el 14% de las personas que trabajan se encuentren en situación de exclusión social y que el 21% de las familias con menores a su cargo, se encuentran igualmente en exclusión social (FOESSA, 2019). En efecto, como por todos es sabido, el mercado de trabajo en nuestro entorno ofrece una alta precarización y temporalidad en el empleo (Flores, 2013), siendo una variable que posibilita una alta vulnerabilidad ante la pobreza de este segmento de población. Existe una clara relación entre las situaciones de desempleo del sustentador principal del grupo familiar y la pobreza infantil y juvenil, siendo más elevada la probabilidad de pobreza cuando los sustentadores carecen de estabilidad laboral.

Otra característica que describe la pobreza infanto-juvenil es que presenta, además de un mayor riesgo de pobreza que el conjunto de la población, una mayor cronificación de esta y una alta probabilidad de mantenerse en dicha situación. La persistencia en el tiempo de la pobreza es mayor en la infancia que en el resto de la población (Ayllón, 2015). De hecho, el 19% de los niños, niñas y adolescentes de España, y el 11% de los de la Unión Europea se encuentran en riesgo de pobreza persistente (OAI, 2014).

Además, los hogares con niños y niñas en situación de pobreza presentan un riesgo mayor de sufrir privaciones de bienes y necesidades básicas (alimenticias, de ropa, etc.), de bienes duraderos (televisión, microondas, lavavajillas, teléfono, etc.), de instalaciones de la vivienda y dificultades en el entorno, etc. (Arriba, 2008; Save The Children, 2019; FOESSA, 2019).

Por último, hay un factor más para tener en cuenta al analizar la pobreza infantil, y es la relación existente con la capacidad de la intervención pública para reducir la inseguridad económica de los niños y niñas. El sistema de prestaciones sociales se muestra como una variable de gran peso para que la infancia pueda evitar la pobreza. En esta línea, cabe señalar que el gasto público de nuestro país en familias e infancia es inferior en casi un punto al de la Unión Europea (1,4% en España; 2,2% en la UE) (FOESSA, 2022), con lo que

la exposición y vulnerabilidad de la infancia en nuestro país es mayor que en la de países más cercanos.

En definitiva, nos encontramos ante un fenómeno con características muy específicas. Sin duda, la situación de la infancia y la juventud ha empeorado de forma significativa en los últimos años (Rodríguez, 2014), la crisis y los recortes en políticas sociales se han cebado con las personas más débiles, agravando las tasas crónicas de elevada pobreza infantil y juvenil.

Por otro lado, esta situación está afectando a un espectro de población suficientemente importante que requiere ser atendido. Alrededor del 25% de este colectivo se enfrentan a dificultades importantes que cercenan en buena medida sus posibilidades de crecimiento y desarrollo, dejando algunas huellas como: problemas nutricionales, problemas para acceder a una educación de calidad, dificultades para tener oportunidades de ocio saludable, dificultades en la vinculación padres-hijos, problemas de autoestima y autoconcepto, etc.

ACOMPañAR EDUCATIVAMENTE COMO PROPUESTA EDUCATIVA

Los chicos y chicas que sufren estos procesos anteriormente descritos viven en cada una de sus historias personales situaciones dolorosas que se adueñan de sus vidas y sus proyectos vitales. Creemos que hemos de ser capaces de pensar qué significa implementar una práctica realmente educativa (Esteve, 2010), en qué parámetros podríamos tratar de situarnos para buscar las mejores posibilidades como respuesta ante las situaciones tan injustas y dolorosas que viven cada día los niños y niñas.

En esta línea, creemos necesario recopilar algunas pistas de trabajo que puedan servir como punto de partida y reflexión para el trabajo con infancia y juventud en riesgo de pobreza y exclusión. Estas pistas (Melendro et al., 2013; Puig & Rubio, 2015) se relacionan con aspectos como: la asunción de estilos educativos holísticos (Naranjo, 2013), entendiendo el trabajo desde lo relacional y la cotidianeidad; la atención individualizada, poniendo a la persona en el centro de toda la tarea, y teniendo en cuenta todas las situaciones que le afectan tanto a nivel familiar, comunitario y social; la potenciación de la colaboración profesional y el trabajo en red.

Si aspiramos a tratar de darle a nuestra tarea un sentido personalizado, hay una cuestión fundamental que es por la que debemos comenzar: *conocer la realidad contextual y*

personal del sujeto con el que queremos trabajar. Todo proceso educativo debe tener una intención de conocimiento de la realidad lo más exhaustivo posible. Y para ello, una de las herramientas más importantes de las que disponemos es la de *la relación interpersonal y el diálogo como forma de trabajo.* Mucho se ha hablado en las ciencias educativas sobre la cuestión de lo relacional como forma de hacer educación (Núñez, 2003; Alonso & Funes, 2009; Varela, 2011), y siempre para llegar a la conclusión de la importancia que tiene en el ámbito educativo la relación que se establece entre personas y cómo esa vinculación puede ser una gran herramienta para conseguir transformaciones y cambios futuros. Esto tiene que ver con la capacidad de los profesionales de establecer lazos sanos y sensatos con los chicos y chicas en primer lugar, y también con sus entornos familiares y sociales más cercanos. Sin duda, esta “relación educativa” requiere por nuestra parte saber ser presencia humana y pedagógica, demostrar actitudes como la empatía, y ayudar a los chicos y chicas a sentirse protagonistas de sus vidas.

En esta misma línea, queremos defender que la tarea educativa debe tratar de ayudar al educando a dar respuesta a todos aquellos aspectos que necesiten ser atendidos porque pudieran estar condicionando su desarrollo (por ejemplo, aspectos fisiológicos, afectivos, psicológicos, etc.). En muchos casos, la desatención de alguno de dichos aspectos puede impedir la adecuada evolución de la tarea, incluso echarla abajo. Abordar todos los problemas que se encuentran en cada caso no garantiza la consecución de los objetivos propuestos, pero no preocuparse por ellos dificulta gravemente su progreso (Herrera & De Oña, 2017).

Ahondando un poco más en esta propuesta, creemos necesario hacer referencia a una cuestión importante, y que surge en los últimos tiempos entre aquellos que se dedican al estudio del trabajo socioeducativo: el trabajo en red (Traver, Sales & Moliner, 2010; Blanco, Brugué & Cruz-Gallarch, 2014). Este trabajo lo definimos en la línea que Longás et al. (2008, 143) lo hacen:

Afirmamos que, ante estructuras constrictivas-rígidas, burocráticas y sujetas a lógicas internas alejadas de las necesidades, es preciso repensar la organización de la intervención socioeducativa (...) en busca de otras formas de carácter más horizontal que permitan la implicación en un plano de igualdad de todos los actores que operan en un mismo territorio.

Esta implicación de la que hablan los autores señalados nos lleva más allá de plantear el trabajo como una simple coordinación, sino que nos sitúa en trabajar con otros de manera que nadie renuncia a lo que es suyo de forma sustancial, pero poniendo todas nuestras capacidades al servicio de los otros para ser eficaces en la acción.

METODOLOGÍA

Nos adentramos ahora en la parte donde trataremos de exponer las principales características de nuestra metodología de investigación. Como hemos comentado anteriormente, enmarcamos esta investigación en un Proyecto de I+D+i llamado “Educar desde los márgenes: inclusión y resiliencia de jóvenes de áreas urbanas desfavorecidas” que se está llevando a cabo en la actualidad, siendo los objetivos de la misma los dos siguientes: analizar las trayectorias y procesos de la infancia y la juventud que han construido sus historias vitales en contextos de alta dificultad social; y ofrecer pistas de trabajo que sean de utilidad para romper con los procesos de exclusión social que este colectivo sufre, promoviendo su participación social.

Hemos planteado la investigación desde un enfoque interpretativo (Flick, 2004) y el método empleado fue cualitativo (Tójar, 2006), realizando un estudio de caso sobre el trabajo socioeducativo llevado a cabo por el Equipo Socioeducativo de un centro escolar ubicado en un entorno de alta dificultad social.

El trabajo de campo ha comprendido, hasta el momento, de tres entrevistas semiestructuradas a chicos y chicas y dos “*Focus Groups*”. En referencia a estos últimos, una sesión se realizó juntamente con un grupo de chicos y chicas y profesionales educativos, y otra sesión únicamente con dichos profesionales. Entendemos que el uso de los “*Focus Groups*” posibilita un acercamiento a la realidad del colectivo a estudiar, permitiendo establecer una relación cordial entre el equipo de investigación y los diferentes informantes (Krueger, 1994).

Las entrevistas se hicieron de manera individual a dos chicas y un chico, de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, tratando de conocer sus experiencias vitales con relación a su historia personal, familiar, escolar y de barrio, tratando de localizar ideas o cuestiones significativas en sus procesos vitales que facilitaran la consecución de nuestros objetivos de investigación.

Para analizar los datos se realizó un análisis descriptivo e interpretativo, realizando una categorización de estos, analizando contenidos, estableciendo conexiones y exponiendo las líneas generales más importantes que entendíamos como más significativas de las personas que forman parte de nuestra muestra.

RESULTADOS

Nos adentramos ahora en la parte de nuestra investigación en la que queremos exponer los resultados de esta. Teniendo en cuenta las distintas respuestas, valoraciones y opiniones que los sujetos de nuestra muestra nos ofrecieron, decidimos organizar la categorización en cuatro grandes bloques. Cada uno de estos bloques corresponde a un tema concreto siendo el primero de ellos relacionado con el contexto, el segundo principalmente relacionado con la escuela, y el tercero y el cuarto se relacionan con las redes de apoyo, siendo los grupos de iguales y los y las profesionales de la educación las principales figuras que más se destacan. Dichos bloques se han titulado con las propias palabras de las personas a las que entrevistamos, ya que creemos que esto dota de mayor credibilidad a nuestro análisis. A continuación, se realiza un proceso descriptivo e interpretativo de cada uno de estos cuatro bloques.

BLOQUE I. De pequeña daba miedo. Ahora te acostumbras al sufrimiento.

Existe una clara coincidencia entre todos los informantes de nuestro estudio, vertebrando el mismo: el entorno de los chicos y chicas es dificultoso, generando en los mismos sentimientos de ansiedad y miedo:

El barrio no es buena influencia, hay mucha pelea y policía. (Entrevista sujeto 1)

Si quieres encontrar problemas, es muy fácil. (Entrevista sujeto 2)

La gente que se mete en problema lo hace por ganar dinero, porque se piensan que así son más hombres, por tener tiempo libre... o porque no les queda otra y piensan que a ellos no les va a tocar. (Entrevista sujeto 1)

De todas formas, y en relación con el entorno y su influencia, es necesario también indicar que en todos los entrevistados surge con claridad un sentimiento de “defensa” hacia el barrio:

Desde fuera el barrio se ve mal. Y esto no es justo. La fama del barrio es injusta. El barrio no es malo. Es un barrio como cualquier otro: gente buena y genta mala. (Grupo Focal 1)

Siempre se piensa mal del barrio, se habla de nosotros sin conocer de verdad. (Grupo Focal 1)

BLOQUE II. Si no estudias, o estás en la calle o no tienes el trabajo que quieres.

De las distintas entrevistas e informaciones extraídos de nuestra investigación, sin duda surge una cuestión a destacar como un aspecto que genera bastantes dificultades en el colectivo estudiado: los problemas de adaptación a la escuela y sus implicaciones para el futuro laboral.

El colegio me aburre, me desmotiva. (Entrevista sujeto 2)

Con 12/13 años empezaron mis problemas en la escuela. Intentaba liarla lo máximo posible para que me madre dijera: no quiere estudiar, qué le vamos a hacer. (Entrevista sujeto 1)

El graduado no me motiva en absoluto, me gustaría trabajar ya, pero no hay nada. (Entrevista sujeto 3)

En primaria los profesores están pendientes, cercanos. Pero en secundaria ya notando, hay muchos problemas y falta atención. (Entrevista sujeto 2)

Esto produce, finalmente, una sensación de hartazgo y sufrimiento entre los propios chicos y chicas y también entre el profesorado:

Muchos días no sabes qué hacer con ellos. Planificas, tratas de hacerlos sentir protagonistas, pero tienes la sensación de que, a veces, eres incapaz de conectar con ellos. (*Focus group*, Docente 1)

BLOQUE III. Mis amigos son lo mejor de todo.

A lo largo de nuestra investigación también surgen aspectos que podríamos llamar “protectores” o “facilitadores” en las vidas de estos chicos y chicas. Factores que son vividos por ellos y ellas como auténticos protectores ante las dificultades de sus vidas y sus entornos sociales. Entre ellos, queremos destacar aquí los amigos y amigas o grupos de pares:

Mis amigos son lo mejor de mi vida. (Entrevista sujeto 1)

Mis amigas son como mi familia, siempre han sido muy importantes y me han ayudado a conocerme mejor a mí misma. (Entrevista sujeto 2)

Los amigos me ayudan a ser positivo. (Entrevista sujeto 3)

Después de un tiempo aquí vas viendo cómo entre ellos se hacen una red de apoyo y amistad que, aunque a primera vista no se ve, forma parte de sus vidas y les sirve de apoyo mutuo. (*Focus group*, Docente 1)

BLOQUE IV. Mis profesores me han ayudado a pensar en lo bueno.

Inciendo en la línea de aquello que hemos llamado “factores de protección” encontramos otro aspecto que es vivido por los entrevistados como dicho factor de protección: la relación con sus profesores, con docentes que les han ayudado a comprender, a pensar y a buscar posibles soluciones a sus vidas.

En primer lugar, se destaca el sentimiento de seguridad:

Me siento como en casa. (Entrevista sujeto 3)

Hablamos mucho. Me siento entendida y escuchada. (Entrevista sujeto 1)

Les importa la salud mental de los alumnos. (Entrevista sujeto 2)

En segundo lugar, se destaca la capacidad de escucha:

Siento que me ayudan personalmente con su atención. Me animan a hablar con ellos.
(Entrevista sujeto 1)

Hablamos mucho. Me siento entendida y escuchada. (Entrevista sujeto 2)

Te demuestran privacidad, respeto, amor y apoyo. (Entrevista sujeto 3)

Y, en tercer lugar, el reconocimiento de que existe eso que podríamos llamar “ayuda”:

Me han ayudado a pensar en lo bueno. (Entrevista sujeto 3)

Los maestros aquí no se cansan. (Entrevista sujeto 1)

Maestros que saben hablar. Están pendientes de ti. (Entrevista sujeto 2)

CONCLUSIONES

El fenómeno de la exclusión social se presenta de manera poliédrica en nuestra sociedad, y nos habla de un fenómeno que dificulta de forma grave el acceso a las necesidades básicas, la construcción de lo que podríamos llamar una sana identidad, cercenando las posibilidades de participación social y de inserción sensata en sociedad.

En esta dinámica, el colectivo que conocemos como de infancia y juventud se encuentra hoy día, en una situación que bien podríamos calificar como de preocupante y que pone sobre la mesa un hecho sobre el que deberíamos reflexionar: este grupo social siempre fue uno de los colectivos más vulnerables de nuestra sociedad, siempre dependientes de sus mayores para poder desarrollarse con dignidad. Esta situación se ha agravado en los últimos años a consecuencia de la crisis y el COVID-19 que ha golpeado con fuerza a aquellos colectivos de mayor fragilidad, pero no podemos sostener que sea algo novedoso o que acaba de aparecer ante nuestros ojos. El sufrimiento que experimentan los chicos y chicas que viven procesos de exclusión ha sido en todo momento una cuestión a estudio sobre la que se ha escrito mucha literatura y elaborado muchos

estudios. Esta realidad es una llamada de atención a la sociedad en general y a los responsables políticos en particular.

Si ponemos la atención sobre nuestra investigación, descubrimos que hay una serie de factores que a lo largo de la historia vital de estos chicos y chicas parecen haber ejercido un papel de dificultad, de significar una traba para sus vidas, a saber: en primer lugar, el barrio y/o un entorno dificultoso y carencial. Según las informaciones obtenidas en nuestra investigación, el entorno o territorio que tiene problemas de convivencia, de exclusión social, de falta de espacios sanos se constituyen como dificultades significativas para la vida de los chicos y chicas que en ellos crecen.

Y en segundo lugar, encontramos también la escuela como dificultad social o motivo de fracaso. La escuela parece jugar un papel ambivalente en el que existe la vivencia de la desmotivación, de querer salir de la misma y de significar que, si no se supera, las posibilidades futuras se minimizan o empeoran claramente.

En esta línea, y dentro de nuestra investigación, también existen factores que han ejercido un papel protector en sus vidas, entre ellos y, en primer lugar, la relación con los amigos y amigas, los grupos de iguales. Entendemos que encontrar espacios de apoyo social significativo (especialmente en edades comprendidas en la adolescencia y la juventud) puede significar una dimensión de alta protección ante los problemas de la exclusión.

Por último, la existencia de profesionales educativos también es un factor positivo a tener en cuenta. Profesionales que proporcionen estabilidad, escucha y una relación de ayuda que ofrezcan una estructura estable en la que poder estar y crecer.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, I. y Fuenes, J. (2009). "El acompañamiento social en los recursos socioeducativos". *Educación Social, Revista de Intervención Socioeducativa*, 42, 28-42.
- Arredondo, R. y Palma, M. O. (2018). *Zonas con necesidades de transformación social en Andalucía. Riesgos y retos ante su mantenimiento y naturalización*. Trabajo presentado en el Congreso "Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad", 1-15. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/16697/Ponencia%20ZNTS%20Zaragoza.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Arriba, A. (2008). *Políticas y bienes sociales. Procesos de vulnerabilidad y exclusión social*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- Ayala, L. y Cantó, O. (2009). *Análisis y propuestas sobre pobreza infantil en España*. Madrid: UNICEF.
- Ayllón, S. (2015). *Infancia, pobreza y crisis económica*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".

- Blanco, I; Brugué, J. y Cruz-Gallarch, H. (2014). Resiliencia comunitaria frente a la crisis: innovación social y capacidad cívica en los barrios desfavorecidos. V Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas (GIGAPP).
- Clua-Losada, M.; Sesé, A. y Tur, M. (2011). Infancia y exclusión social en España: realidades y retos a partir de la crisis. *Zerbitzuan*, 50, 71-85.
- De Oña, J. M. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Madrid: FOESSA.
- EAPN (2018). *Crónica de una crisis crónica. Informe sobre el estado de la pobreza en Andalucía*. Madrid. Red Andaluza de lucha contra la pobreza.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Madrid: Octaedro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2013). Familias sin trabajo y trabajadores pobres: dos ejemplos de los efectos permanentes de la crisis. *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 166, 127-143.
- FOESSA (2019). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- FOESSA (2022). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- García Roca, J. (2004). *Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social*. Barcelona: Sal Terrae.
- Herrera, D. & De Oña, J.M. (2017). La personalización de la intervención educativa proporciona igualdad de oportunidades a los menores en situación de riesgo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2), 149-165.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups. A practical guide for applied research*. London: Sage.
- Llena, A. y Úcar, X. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Longás, J. Civis, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E. y Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151.
- Melendro, M.; González, A. L. y Rodríguez, A. E. (2003). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Morgado, B.; González, M^a del Mar.; y Jiménez, I. (2003). Familias monomarentales: problemas, necesidades y recursos. *Revista Portularia*, 3, 137-160.
- Naranjo, C. (2003). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. México: La llave.
- Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H., Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis (pp. 120-134). Barcelona: Gedisa.
- OIA (2015). *Niños y niñas, los más vulnerables en todas las comunidades autónomas. El bienestar de la infancia en España 2014*. Madrid: OIA.
- Renes, V. (2000). Dimensión territorial de la pobreza en intervención social. *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 119, 130-154.
- Rodríguez, G. (2014). *Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. Unión Europea: Comisión Europea.
- Ruiz-Román, C., Calderón Almendros, I. & Torres-Moya, F. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23(4), 588-599.
- Ruiz-Román, C., Juárez, J. & Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 38 (2), 213-232.
- Save the Children (2015). *Más solas que nunca. La pobreza infantil en familias monomarentales*. Madrid: Save the Children.

- Save the Children (2019). *Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades*. Madrid: Save the children.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona:Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio. Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96-119.
- UNICEF (2015). *La infancia en Andalucía 2015. Pacto Andaluz por la Infancia: por el cumplimiento de los compromisos*. Madrid: UNICEF.
- Varela, L. (2011). La relación educativa en los servicios sociales comunitarios: percepciones de los educadores y educadoras sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 57 (1), 1-10.

Parte VI

**Comunicações Livres:
*Conceções Epistemológicas Sobre Pedagogia Social
e Mediação Intercultural***

MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO PARADIGMA PREVENTIVO, TRANSFORMADOR Y SOCIOEDUCATIVO: EL PAPEL DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

José Alberto Gallardo-López¹

¹ *Universidad de Cádiz*

RESUMEN

Los procesos migratorios son fenómenos que han convivido con el ser humano desde los inicios de su historia. Hoy en día, cada vez son más las migraciones que se producen en todos los territorios, configurando sociedades integradas por personas de diferentes países y culturas, en un contexto sociocultural cada vez más diverso. Por ello, surge la necesidad de mediar interculturalmente desde dinámicas socioeducativas que favorezcan la comunicación, la comprensión y el entendimiento mutuo y, en este aspecto, la Pedagogía Social y la Educación Social tienen mucho que aportar. El objetivo de este trabajo se concreta en realizar un análisis reflexivo sobre las relaciones que establecen la Pedagogía Social y la Educación Social con la Mediación Intercultural. Para ello, se lleva a cabo una aproximación teórica sobre la necesidad de plantear procesos de mediación intercultural mediante el diálogo, la negociación, el empoderamiento y la autonomía, buscando siempre la construcción conjunta de sociedades culturalmente diversas donde se respeten las particularidades identitarias de cada persona. Desde la Pedagogía Social y la Educación Social se fomenta un enfoque metodológico de intervención que aboga por una mediación intercultural preventiva, transformadora y socioeducativa, que establezca procesos de mejora orientados a la comunicación, la relación y la integración social e intercultural. La Educación Social, como práctica de la Pedagogía Social, favorece la comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia en diversos entornos multiculturales con el objetivo de discurrir en una convivencia igualitaria y armoniosa. Los agentes sociales de cambio implicados, así como las instituciones a las que pertenecen, deben contribuir a poner en marcha un intercambio fecundo entre culturas, desde una posición mediadora en la gestión de la diversidad cultural y abordando, en todo momento, la problemática desde la comprensión, la cooperación y el respeto a los valores culturales de todas las personas.

PALABRAS CLAVE

Mediación intercultural; Pedagogía Social; Educación Social; Educación intercultural

INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios a nivel mundial han ido experimentando un elevado aumento debido, entre otras cosas, a fenómenos como el de la globalización. La globalización ha provocado una mayor comunicación e interdependencia entre los países del mundo y las personas que los habitan, interdependencia basada principalmente en cuestiones económicas, tecnológicas, políticas, sociales y culturales.

En este nuevo escenario social se da la circunstancia de que el concepto de ciudadanía es cada vez más complejo, plural y diferenciado, en el sentido de que las sociedades son mucho más diversas y multiculturales. Las personas que habitan estas sociedades tienen la necesidad de convivir en espacios donde la tolerancia, el respeto, el diálogo y la integración de las diferencias culturales constituyen las dinámicas principales de comunidades cada vez más interculturales (Sierra et al., 2017). Sin lugar a dudas, este hecho supone un reto tremendamente complejo pero igualmente enriquecedor para el conjunto de la sociedad, una oportunidad para el desarrollo sociocultural.

La Pedagogía Social es una ciencia que ofrece un marco metodológico, científico y estructurado, de referencia para la intervención socioeducativa. Desde la Pedagogía Social y la Educación Social se fomenta un enfoque metodológico de intervención que aboga por una mediación intercultural preventiva, transformadora y socioeducativa, que establezca procesos de mejora orientados a la comunicación, la relación y a la integración social e intercultural.

Por su parte, la Educación Social, como práctica de la Pedagogía Social, favorece la comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia en diversos entornos multiculturales con el objetivo de discurrir en una convivencia igualitaria y armoniosa.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo se concreta en realizar un análisis reflexivo sobre las relaciones que establecen la Pedagogía Social y la Educación Social con la Mediación Intercultural.

Se lleva a cabo una aproximación teórica sobre la necesidad de plantear procesos de mediación intercultural mediante el diálogo, la negociación, el empoderamiento y la autonomía, buscando siempre la construcción conjunta de sociedades culturalmente diversas donde se respeten las particularidades identitarias de cada persona. Además se realiza un análisis comparativo entre las funciones y competencias del/a Educador/a Social y el/la Mediador/a Intercultural, tratando de establecer puntos en común y posibles sinergias entre las dos profesiones.

ARGUMENTACIÓN

Si partimos desde la humilde concepción de culturas “incompletas”, a partir de la óptica de que todo proceso cultural está en construcción continua, y huímos de la hegemonía y del etnocentrismo cultural desde el que, posiblemente, pueden surgir diálogos mal interpretados como interculturales, nos acercamos al desarrollo de proyectos de convivencia comunitaria más beneficiosos que surgen de culturas creadas por las propias personas de manera democrática y participativa, desde un plano de diálogo horizontal, respetando la diferencia y valorando el aporte cultural de las personas, de sus ideas, sus tradiciones y costumbres.

Una herramienta muy poderosa para este cometido es el diálogo, diálogo intercultural dirigido a compartir, a abrazar oportunidades, visiones y paradigmas culturales complementarios que se alejen de la subordinación y de la marginación cultural. Al respecto, es necesario tener en cuenta que:

el diálogo intercultural ha de liberarse del concepto de identidades fijas y exclusivas y adoptar una visión del mundo basada en el pluralismo y las afiliaciones múltiples. No basta con un simple reconocimiento de nuestras diferencias: el diálogo genuino presupone un esfuerzo recíproco por hallar y habitar un espacio común en el que se pueda producir un encuentro. (UNESCO, 2009, p. 47)

Esto bien podría enlazar con la línea de pensamiento de Ander-Egg (1997), sobre lo que entiende como cultura constructiva, una cultura que se proyecta hacia el futuro como patrimonio de construcción común, que implica formas de ser, hábitos y maneras de pensar heredadas pero flexibles y dinámicas, en continua transformación.

En este sentido, debemos aceptar la realidad cultural heterogénea y diversa que define la sociedad actual desde “una visión holística que priorice el bien común a los intereses particulares en beneficio de un mundo en el que quepan todas las culturas y todas las personas bajo el único criterio, comúnmente aceptado, de los principios de los derechos humanos” (Vila et al., 2018, p. 76).

La educación y la cultura contribuyen a la cohesión social entre los seres humanos, entendemos que no es posible el vínculo social sin respetar o tener en cuenta la

singularidad de cada persona. De acuerdo con Mata-Benito (2013) la cultura debe concebirse como:

el entorno en el que se produce la actividad humana y se desarrollan las relaciones e interacciones sociales, y también como el producto de estas últimas. Los significados, las normas, las ideas y las creencias se construyen, se expresan, se transmiten y se transforman sólo por medio de los individuos que crean, recrean y comparten dentro de un entorno cultural. (p. 44)

El enfoque intercultural se centra en el valor de la manifestación de la cultura desde sus usos sociales y comunicativos, desde un enfoque crítico de las relaciones sociales que parte de reconocer la diversidad como algo complejo en sí mismo, pero positivo como punto de partida de la construcción de sociedades más justas, diversas y enriquecedoras (Aguado, 2009).

Llegados a este punto de la reflexión cabría preguntarnos ¿cuál es el papel de la Pedagogía Social y de la Educación Social en esta misión hacia lo intercultural? Dados los complejos sistemas de convivencia social, la Educación Social, como práctica de la Pedagogía Social (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2011a, 2011b, 2012), proporciona las herramientas necesarias para generar espacios para el análisis y la reflexión social desde la diversidad cultural. Y es que la intervención socioeducativa y comunitaria es inseparable de sus propios contextos y realidades, la ciudadanía es culturalmente diversa y de esa forma debe ser considerada en el propio desarrollo de la Educación Social con las comunidades y los pueblos.

La Pedagogía Social y la Educación Social deben atender a nuevas necesidades emergentes, como la promoción de la convivencia ciudadana desde la diversidad cultural o el desarrollo de dinámicas sociales positivas que garanticen la inclusión sociocultural, luchando contra cualquier tipo de exclusión, garantizando la posibilidad de integración y participación social de todas las personas en igualdad de condiciones y mediando interculturalmente desde dinámicas socioeducativas que favorezcan la comunicación, la comprensión y el entendimiento mutuo (Barragán y García, 2004; Gallardo-López y López-Noguero, 2022; Viché, 2016). De acuerdo con Martín-Solbes y Ruiz-Galacho (2018), necesitamos una educación intercultural que reconozca al otro,

desde la comunicación, la equidad y el respeto por los derechos humanos, que garantice estructuras sociales que posibiliten la justicia social.

Desde la Educación Social, se pueden introducir espacios para la mediación. Se pueden generar espacios para poner en circulación las palabras de aquellos a los que acompañamos, pero también entre los propios profesionales y las instituciones implicadas en estos procesos de inclusión y convivencia ciudadana (García, 2020; Leal del Pozo, 2017). Se trata de que, en las diversas configuraciones de lo social, donde la Educación Social despliega su intervención socioeducativa, puedan crearse espacios para la palabra y la conversación, para fomentar el diálogo intercultural (Muñoz-Villaraviz y Gallardo-López, 2021; Sánchez, 2018).

En palabras de Úcar (2022):

si se caracteriza a la pedagogía como social es porque conecta a la persona con la comunidad y con el entorno social en el que crece y se desarrolla. También porque se piensa que aquel contexto social contribuye de manera determinante a dar forma a las personas. (p. 344)

Por tanto, nuestra realidad social plantea retos importantes de cara a la convivencia intercultural (Gallardo-López y Muñoz-Villaraviz, 2021), con un objetivo de inclusión cultural de todas las personas, alejada de la simple asimilación y entendida, por tanto, como un proceso de enriquecimiento cultural mutuo. En el proceso de desarrollo de nuevas identidades culturales, las intervenciones socioeducativas aportan valor desde el punto de vista de la mediación intercultural: son promotoras de la participación social y de la interacción entre diversos colectivos culturales.

La mediación intercultural no se trata simplemente de resolver conflictos provocados por factores o circunstancias culturales, sino que debe ir más allá, caminar hacia lograr una mejora de las relaciones humanas en la que se pueda añadir un aprendizaje valioso, posibilitando que las personas puedan actuar en la sociedad como transformadoras de la misma, para alcanzar así la anhelada convivencia intercultural (Granados et al., 2006). Por tanto, desde la mediación intercultural, es necesario trabajar para que de relaciones asimétricas y desiguales nazcan formas superiores de relaciones entre las partes

implicadas (Telleschi, 2013; Vargas-Urpi, 2017; Yassin, 2018). Esto puede generar una mejora de la convivencia y del desarrollo sociocultural de la ciudadanía.

Con la intención de realizar un análisis comparativo entre las diferentes funciones que ejercen el profesional de la mediación intercultural y el profesional de la educación social, a continuación se presenta la Tabla 1, donde podemos observar que existen muchas similitudes en lo referente a la intervención social y educativa en contextos interculturales.

Tabla 1. Comparación de funciones del/a Mediador/a Intercultural y el/la Educador/a Social

	Mediador/a Intercultural	Educador/a Social
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> – Acceso a los recursos públicos y privados de la sociedad. – Acompañar activamente los procesos de integración. – Apoyo y asesoramiento a otros profesionales. – Construir ciudadanía. – Difusión de la cultura de paz. – Diseñar, implementar y evaluar programas de intervención adaptados a características diferenciales de sujetos, situaciones y contextos. – Facilitar el encuentro entre personas diversas. – Facilitar y favorecer la comunicación, interpretación y traducción lingüística. – Favorecer, potenciar e incrementar la cohesión social y la participación comunitaria. – Intervenir en la prevención, resolución y transformación de conflictos y tensiones interculturales. – Llevar a cabo procesos de asesoramiento y orientación a personas y grupos. – Negociación y conciliación. – Promover escenarios propicios para la convivencia intercultural. – Recoger, seleccionar, interpretar y redistribuir información por diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos. – Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones. – Coordinación de equipos de trabajo. – Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social. – Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos. – Elaboración de informes socioeducativos para finalidades protectoras, preventivas, terapéuticas y ocasionalmente asistenciales. – Elaboración de proyectos de prospección, sensibilización y dinamización. – Elaboración, seguimiento y evaluación de planes de trabajo socioeducativos. – Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales. – Gestión de proyectos. – Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos. – Implementación y evaluación de acciones de apoyo para reforzar el componente

	<p>medios y en distintos soportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización, aproximación y contacto intercultural. - Servir de referente, facilitar la acogida y acompañamiento, información y ayuda, función de escucha. 	<p>socioeducativo de la intervención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información, orientación y asesoramiento de prestaciones y recursos sociales que pueden facilitar la acción socioeducativa. - Intervención socioeducativa individual y grupal. - Mediación social, cultural y educativa. - Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención. - Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodologías y proyectos de intervención. - Promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora del nivel social. - Promoción del trabajo en red en los proyectos, asegurando la participación de todos los agentes sociales de forma ágil y con los apoyos que se precisen. - Promoción, elaboración y seguimiento de proyectos de prevención, promoción social o intervención comunitaria. - Recepción y análisis de las demandas de personas y familias en situación de riesgo y/o dificultad social. - Sensibilización y educación ciudadana. - Transmisión desarrollo y promoción de la cultura.
--	--	--

Fuente: García et al. (2006); Guerrero (2012); Mora (2011); Richarte y Díe (2008); Urruela y Bolaños (2012).

Por un lado, el Mediador Intercultural se encarga de acompañar de forma activa a las personas en los procesos de integración social, facilitando el encuentro, la comunicación, construyendo ciudadanía, difundiendo la cultura de paz, favoreciendo, potenciando e incrementando la cohesión social y la participación comunitaria. Además, interviene en la prevención, y resolución de conflictos interculturales, favoreciendo

escenarios propicios para la convivencia intercultural desde la sensibilización, la aproximación y el contacto intercultural.

En comparación, el Educador Social analiza, investiga e interviene en contextos socioculturales diversos, detectando y previniendo situaciones de riesgo o exclusión social, acompaña y asesora a personas y grupos sociales heterogéneos, realiza tareas de mediación, promoción cultural y educativa, orienta sobre aspectos sociales, culturales y educativos comunitarios, es impulsor de acciones para la organización y animación sociocultural de la comunidad, con el objetivo de conseguir una mejora del nivel social y de la convivencia comunitaria. Asimismo, realiza tareas de sensibilización y educación ciudadana, diseña y desarrolla proyectos de prevención, promoción social o intervención comunitaria.

Continuando con el análisis, la Tabla 2 resume las competencias del Mediador Intercultural en contraste con las del Educador Social.

Tabla 2. Comparación de competencias del/a Mediador/a Intercultural y el/la Educador/a Social

	Mediador/a Intercultural	Educador/a Social
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de análisis y síntesis. – Capacidad de negociación y conciliación. – Capacidad mediadora. – Capacidad para integrarse y comunicarse con usuarios y con expertos de otras áreas y en distintos contextos. – Compromiso ético. – Empatía, cercanía e interés por el otro. – Flexibilidad, apertura e iniciativa. – Habilidades sociales, interpersonales. – Integridad. – Neutralidad o imparcialidad. – Organización y planificación. – Resolución de problemas y toma de decisiones. – Respeto a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). – Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. – Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa. – Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura. – Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. – Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. – Capacidad para poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad y capacidad de acercamiento hacia diversas culturas. - Transmitir serenidad y mostrar el grado de sensibilidad adecuado a lo que sientan los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. - Capacidad para supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. - Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. - Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. - Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. - Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural. - Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. - Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. - Dominio de conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. - Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. - Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. - Dominio de las metodologías educativas y de formación. - Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. - Dominio del conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación. - Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos. - Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones. - Saber reconocer los bienes culturales de valor social.
--	--	---

Fuente: Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005); Álvarez (2017); Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007); Fernández de Sanmamed Santos y López Zaguirre (2012); Vallés y Pérez (2015); Vega-Díaz y De Oña (2021).

Entre las principales competencias destacables del Mediador Intercultural podemos indicar su capacidad de negociación, de mediación y conciliación, empatía, cercanía, interés, sensibilidad y capacidad de acercamiento y respeto a la diversidad cultural, así como habilidades sociales, interpersonales y de resolución de problemas y toma de decisiones.

Por otro lado el Educador Social es un profesional con una gran capacidad para el análisis de la realidad, para la difusión y la gestión participativa de la cultura, para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de las personas y los grupos con los que trabaja, con habilidades para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales, promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. Igualmente, el Educador Social posee competencias útiles para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural, destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación, domina conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación asesoramiento y orientación, planes de desarrollo local y comunitario y tiene la capacidad de identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.

CONCLUSIONES

Tras el análisis llevado a cabo, se puede concluir que existen importantes vinculaciones entre Pedagogía Social, Educación Social y Mediación Intercultural.

Las intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo están completamente inmersas en contextos culturales diversos, donde surgen acuciantes necesidades de interrelación entre personas y grupos de diferentes características, culturas, valores e ideologías. En este sentido, las relaciones que se establecen en los espacios de convivencia ciudadana requieren de una mediación intercultural con un enfoque socioeducativo, preventivo y transformador.

La Pedagogía Social proporciona un marco metodológico, científico y estructurado para la intervención social y educativa. Desde la Educación Social se pueden plantear procesos de mediación intercultural utilizando el diálogo, la negociación, el empoderamiento y la autonomía como principales principios de actuación, con el objetivo claro y preciso de promover la construcción de sociedades inclusivas, que respeten la diversidad cultural y las particularidades de las personas que las forman. Es decir, la Educación Social facilita herramientas que permiten conformar espacios donde analizar y reflexionar sobre lo humano y lo social, desde la propia diversidad cultural.

En este sentido, son muchas las funciones y competencias comunes entre los profesionales de la Educación Social y de la Mediación Intercultural, por lo que las sinergias que se pueden establecer para la mejora de la intervención socioeducativa son claramente positivas y deben ser reconocidas desde la interdisciplinariedad.

En definitiva, todo proceso cultural está en continuo desarrollo y debe ser concebido como algo en permanente evolución, cuya responsabilidad reside en la propia ciudadanía, de forma democrática y participativa, ya que la cultura en sí misma hay que considerarla un patrimonio de construcción común. Por ello, el desarrollo de proyectos educativos y sociales de mediación intercultural y convivencia comunitaria, que acepten la realidad social y cultural como heterogénea y diversa, puede contribuir poderosamente a la cohesión social de la ciudadanía estableciendo vínculos desde el valor de una manifestación cultural que emerge de los usos sociales y comunicativos de las propias personas que la crean.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo (ed.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 15–29). Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.
- Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Ander-Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Humanitas.
- Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social y Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. ASEDES.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (2005). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. AIEJI.
- Barragán Ruiz-Matas, C. y García Castaño, F. J. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 123-142.
- Fernández de Sanmamed Santos, A. y López Zaguire, R. (2012). Funciones de las educadoras y los educadores sociales en los Servicios Sociales Municipales. *RES: Revista de Educación Social*, 15, 1-3.
- Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2022). La educación intercultural como base para la transformación social. Un estudio de la producción científica. En L. M. Torres Bazábal y J. A. Morón Marchena (coords), *Educación y sociedad. Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social* (pp. 209-221). Síntesis.
- Gallardo-López, J. A. y Muñoz-Villaraviz, D. (2021). Metodologías participativas con un enfoque intercultural e intergeneracional. Una experiencia educativa en la ciudad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 16, 74-87. <https://doi.org/10.46661/ijeri.3792>
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2011a). *Pedagogía Social*. Wanceulen.
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2011b). La Educación Social como objeto de estudio de la Pedagogía Social. En *Actas de la II Jornada Monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Pedagogía Social y Educación Social. Una Mirada al Futuro* (pp. 288-301). Madrid.
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2012). Perfil del pedagogo social. En S. Morales Calvo., J. Lirio Castro y R. M^a. Marí Ytarte (coord.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 109-116). Nau Llibres.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y Martínez Chicón, R. (2006). Comprender y construir la mediación intercultural. *Portularia*, 6(1), 13-27.
- García García, I. (2020). La cultura, su acción y su gestión, desde la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 31, 11-27.
- Granados Martínez, A., Martínez Chicón, R. y García Castaño, F. J. (2006). Comprender y construir la mediación intercultural. *Portularia*, 6(1), 13-27.
- Guerrero Romera, C. (2012). El mediador intercultural en el ámbito sociosanitario. *RES: Revista de Educación Social*, 14, 1-13.
- Leal del Pozo, A. (2017). El papel de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural: enfoques y realidades. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 787-795.
- Martín-Solbes V. M. y Ruiz-Galacho, S. (2018). La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 36-47.
- Mata-Benito, P. (2013). Interculturality Beyond Its Own Limits. *Anthropology in Action*, 20(3), 43-52. <https://doi.org/10.3167/aia.2013.200306>
- Mora Villarejo, M. (2011). La mediación intercultural. Conceptualización. Funciones y perfil del mediador. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales*, 6, 71-84.

- Muñoz-Villaraviz, D. y Gallardo-López, J. A. (2021). El arte como herramienta educativa para la interculturalidad y la diversidad: proyectos socioeducativos de éxito en España y Argentina. En *Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada. VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación* (pp. 359-374). Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación SAECE.
- Richarte Vidal, I. y Díe Olmos, L. (2008). La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Documentación social*, 148, 133-156.
- Sánchez Alber, C. (2018). La palabra mediadora. El exilio y el desamparo en María Zambrano. Una propuesta desde la Pedagogía Social. *RES: Revista de Educación Social*, 26, 187-203.
- Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Vila Merino, E. S. y Martín Solbes, V. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53.
- Telleschi, T. (2013). Interculturalidad, poder y cambio social el desafío del mediador escolar. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(2), 205-234.
- Úcar, X. (2022). Tejidos y tramas de lo social: perspectivas desde la pedagogía y la educación social education. *RES: Revista de Educación Social*, 35, 343-368.
- UNESCO (2009). *Informe Mundial de la UNESCO Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Urruela Arnal, I. y Bolaños Cartujo, I. (2012). Mediación en una Comunidad Intercultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126.
- Vallés Herrero, J. y Pérez Juste, R. (2015). Las funciones del educador social: validación del cuestionario CFES-R. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(2), 131-153.
- Vargas-Urpi, M. (2017). ¿Empoderamiento o asimilación? Estudio de dos casos de comunicación mediada en el ámbito educativo catalán. *TRANS: Revista de Traductología*, 21, 187-205. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2017.v0i21.3651>
- Vega-Díaz, C. y De Oña Cots, J. M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 153-172.
- Viché, M. (2016). De la pedagogía social a la educación sociocultural. *Quaderns d'animació i educació social*, 24, 1-24.
- Vila Merino, E. S., Martín Solbes, V. M. y Cortés González, P. (2018). Derechos humanos y educación intercultural: solubilidad social recíproca. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 64-79.
- Yassin Omran, A. (2018). Mediación intercultural: estudio de la satisfacción de las personas refugiadas en un Centro de Acogida a Refugiados (CAR). *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 61, 380-397.

DIMENSÕES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Fátima Correia¹, Germán Vargas Callejas², Paulo Delgado³

¹ *Escola Superior de Educação P. Porto*

² *Universidad de Santiago de Compostela*

³ *Escola Superior de Educação P. Porto*

RESUMO

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular porque o emprego condiciona a construção das identidades sociais. Uma parte significativa da identidade profissional gera-se no exercício concreto da prática profissional em interação constante com outros profissionais. Todavia, se é certo que as identidades (profissionais) tendem a ser explicadas a partir das interações entre os indivíduos e “outros significativos”, nomeadamente os momentos comunicativos, a perceção subjetiva da trajetória individual e do reconhecimento dos outros, também devem ser consideradas as condições objetivas da profissão e do exercício profissional. Este trabalho pretende refletir sobre estas diferentes dimensões, tendo como principais objetivos questionar, a partir da identidade pessoal e social, a constituição das identidades profissionais, bem como sobre as condições objetivas que moldam a Educação Social e o exercício profissional dos educadores sociais. Em Portugal, os estudos sobre a identidade profissional do educador social são diminutos, a que acresce o facto de os seus processos de profissionalização estarem, ainda, em consolidação. Verifica-se uma escassez de profissionais de referência no terreno, desconhecimento do campo profissional, dificuldade em sinalizar boas práticas num campo profissional complexo e em constante transformação, dualidade entre o educativo e o social, pluralidade de funções e competências que os educadores sociais desempenham em variados contextos e com públicos diversos. Os processos de construção da identidade profissional dos educadores sociais resultam das perceções subjetivas dos indivíduos, mas também da mediação entre as estruturas e as práticas. Por este motivo, a identidade profissional dos educadores sociais é explicada também a partir das condições objetivas da profissão, nomeadamente da sua relação com o Estado, com o mercado de trabalho e os contextos de prática, dos modelos de formação e de uma plataforma simbólica que agrega os profissionais e os diferencia de outros. É a partir destes diálogos que se observam as diferenças e ambiguidades dos processos identitários.

PALAVRAS-CHAVE

Educação social; Identidade profissional; Profissionalização

INTRODUÇÃO

Em Portugal, existem poucos estudos sobre o processo de institucionalização de muitas profissões, entre as quais, as profissões socioeducativas, o que se deve ao facto destas profissões terem sido consideradas, durante um determinado tempo, como menores (cf. Dubar & Tripier, 1998; Gonçalves, 2008). Por outro lado, as regulamentações

definidas pelo Estado para as profissões sociais são escassas em comparação com as de profissões mais estabelecidas (Sáez-Carreras & Sánchez, 2006). Acresce o facto das profissões socioeducativas confrontarem-se de forma permanente com a mudança de problemas e necessidades sociais, o que faz com que os seus referenciais teóricos e métodos de intervenção estejam em constante (re)construção. Estas características das profissões sociais são relevantes quando procuramos analisar a identidade profissional dos educadores sociais, não só porque as suas atividades de (des)legitimação e (des)profissionalização do trabalho são percebidos como permanentes, como porque a atribuição de um estatuto profissional mais incompleto pode ter implicações na valorização profissional da profissão, tornando-a mais passível de desrespeito do seu estatuto simbólico e material.

A Educação Social foi amplamente impulsionada pela evolução da investigação no domínio das Ciências Sociais e, complementarmente, das Ciências da Educação, com uma maior necessidade de um novo paradigma na intervenção social e uma maior tomada de consciência política dos fenómenos de exclusão social. Foi a partir daqui que se verificou a necessidade de uma nova geração de políticas sociais, de âmbito mais local e em rede, que criaram um novo conceito de ação social baseado na ideia de promoção, de apoio a (novas) formas de desenvolvimento co-construído de cada cidadão, tornando-o independente. É neste contexto que surge a Educação Social, enquanto profissão social e educativa. Esta dualidade concorre, em larga medida, para a complexidade desta profissão, uma vez que se é certo que a Educação Social é social, na medida em que o seu contexto natural de prática é o tecido social, com os seus processos, mudanças e instituições, também é verdade que a intervenção social está intrinsecamente ligada a uma perspetiva educativa, que se distancia do registo assistencialista.

As profissões são resultado de uma construção sócio-histórica. Ao contrário das profissões técnicas, as profissões sociais têm como “objeto” de intervenção pessoas, que além de não serem homogéneas e padronizáveis, também interagem com o profissional numa lógica de coprodução da intervenção, o que influencia os processos de profissionalização. Sabendo que a construção da identidade profissional é um processo dinâmico, no caso da Educação Social este processo é complexo, não só pelas

particularidades técnicas e afetivas do trabalho social, mas também pelas questões e forças externas que impactam a profissão.

O estudo da identidade profissional dos educadores sociais é pertinente, uma vez que o trabalho e as profissões ocupam uma dimensão central na sociedade, mas sobretudo porque representam um suporte fundamental para a construção da identidade pessoal, uma vez que implica saberes partilhados e modos de fazer comuns e que dão sentido e coerência às ações.

DIMENSÕES TEÓRICAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional é uma componente importante da identidade social dos indivíduos, sobretudo naquelas profissões em que nem sempre é possível separar o Eu pessoal e o Eu profissional, como é o caso da Educação Social. Por ser uma profissão impregnada de valores e de ideais muito exigentes do ponto de vista da relação humana, o processo de construção da identidade profissional relaciona-se com a forma como é representado aquilo que se é capaz de fazer, as crenças sobre qual deve ser o seu papel, a sua função. Este processo ultrapassa a formação e relaciona-se com a história vivida e com as interações sociais que vão decorrendo ao longo do desenvolvimento profissional. Assim, uma parte importante da identidade profissional constrói-se pela experiência, no exercício concreto da atividade profissional, na interação com outros profissionais, na diversidade dos processos.

A este nível, podemos considerar que as identidades profissionais se constituem a partir das identidades pessoais e sociais, das relações e das percepções subjetivas e intersubjetivas dos indivíduos. Neste âmbito, existem duas teorias que são referências para a dimensão subjetiva da identidade profissional: o quadro conceptual de Claude Dubar (2005), que entende a identidade como resultado dos processos de socialização, e os conceitos de Serge Moscovici (2009), que aborda a identidade como um conceito sociopedagógico de representação social. Por outro lado, também é verdade que uma parte significativa da identidade profissional gera-se no exercício concreto da prática em interação constante com outros profissionais. É neste sentido que importa para o estudo da identidade profissional o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, utilizado para dar conta da mediação entre as estruturas e as práticas, entre a sociedade e o indivíduo. O *habitus* aplicado ao campo profissional é produzido pelas condições estruturais que

cercam e condicionam a profissão e que expressam o “modo de ser” profissional (Bourdieu, 2008).

A constatação destas diferentes teorias permite entender a identidade profissional a partir de uma expressão subjetiva e individual, mas mostrando também as condições objetivas e estruturais da profissão. A identidade profissional é, assim, fruto de um projeto individual e resultado direto da experiência e da realidade profissional.

A identidade como resultado dos processos de socialização

A construção da identidade pessoal e, conseqüentemente, da social e profissional, é fortemente moldada pelos contextos (cf. Dubar, 2005, Santos, 2011; Fialho, 2017), uma vez que as identidades se constroem socialmente em resultado dos processos de comunicação ou socialização. Esta relação entre socialização e identidades é pertinente, uma vez que cada indivíduo interioriza disposições, competências e valores na medida em que as associa a uma identidade específica resultante de uma negociação entre papéis atribuídos e intenções próprias (Abrantes, 2017). É na interação que se estabelecem categorizações relacionadas com o papel que os indivíduos desempenham, criando categorias de padrões e comportamentos atribuídos e assumidos. A identidade profissional vai-se construindo, assim, individualmente com a colaboração de vários intervenientes e, por isso, pressupõe uma tensão entre identidade pessoal e social, uma dimensão individual e uma dimensão coletiva.

Para Dubar (2005), a construção das identidades sociais e profissionais são o resultado de sucessivas socializações, que resultam das interações com o outro, mas que têm uma componente subjetiva gerada através de narrativas biográficas. A socialização é, neste ponto de vista, um processo de construção identitária que acontece não apenas nos contextos onde o indivíduo se movimenta, mas que depende também das transações/negociações do próprio indivíduo, que assume um papel de protagonista no desenvolvimento de uma visão individual do mundo (Dubar, 2005). Paraphrasing Claude Dubar (2005, p. 104), “identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis”, porque a identidade para si constrói-se tendo em contra o outro e o reconhecimento que este faz de cada um, “não se faz identidade das pessoas sem elas” (Dubar, 2005, p. 110).

Esta abordagem à identidade enquadra-se na perspetiva interacionista, que entende que a identidade não se esgota na singularidade do indivíduo e nos seus processos de construção biográfica, mas vai-se construindo na relação com os outros (Abrantes, 2017). Dubar atribui à interação social e à subjetividade um importante papel nos processos de construção de identidades profissionais.

Na teoria de Claude Dubar é no âmbito da socialização secundária que ocorre o processo de constituição das identidades profissionais. Nas profissões, uma dimensão central da socialização ocorre na formação inicial, pois é aqui que se iniciam as interações com outros considerados significativos da profissão (Dubar, 2005). Mas a socialização profissional não acontece apenas na formação inicial, mas sobretudo no desempenho do profissional no seu contexto de trabalho, numa lógica de conflitos, interações, momentos comunicativos, colocando a tónica na interação. O termo identidade é analisado como uma característica de pertença a um coletivo, que permite não só aos indivíduos serem identificados por outros, mas também identificarem-se eles próprios face aos outros. Parafraseando Dubar (2005, p. 135) “nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro”. É através do processo de socialização profissional que o indivíduo constrói e cria a sua forma de estar e de sentir a profissão. No caso da Educação Social, a sua atividade profissional decorre em contacto com outros profissionais da área social, pelo que será pertinente questionar a existência de espaço de diálogo que permita uma reflexão conjunta sobre os processos de profissionalidade.

A identidade como conceito sociopedagógico de representação social

A identidade, enquanto articulação entre o individual e o social, pode ser entendida também do ponto de vista psicossocial enquanto resultado de um processo representacional. Serge Moscovici é o autor mais conhecido da teoria das representações sociais, que as define como teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, num determinado tempo e espaço, com o objetivo de familiarizar os conceitos (Moscovici, 2009). Neste sentido, a identidade profissional é vivenciada e percebida subjetivamente pelos membros do grupo e resulta da consciência de pertencer a este grupo, consciência essa que é definida, sobretudo, pela oposição e diferenças com os outros grupos (cf. Fraysse, 2000).

Segundo esta teoria, é através das representações sociais que os indivíduos socializam, elaboram o conhecimento, reconstróem e ressignificam os objetos sociais, os valores, comportamentos, atitudes, que lhes permitem ter uma leitura do mundo comum, compreender-se e, na compreensão dos outros, compreenderem-se a si próprios (Jodelet, 2001). No fundo, tratam-se de representações simbólicas que surgem durante as interações. É através da construção de representações coletivamente elaboradas e partilhadas por um determinado grupo que se confere sentido para uma realidade e comunicamos esse mesmo sentido aos outros.

No estudo da identidade profissional, é relevante referir-nos à teoria das representações sociais, uma vez que, ao serem representações sobre determinadas práticas e modos de ser e estar, podem também estar situadas ao exercício de uma determinada profissão e a um contexto específico. As representações que surgem no contexto profissional possibilitam também a estruturação dos campos profissionais, a construção de um saber profissional, permitem proteger a especificidade do grupo, orientar as práticas profissionais e, em última instância, permitem justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais (Blin, 1997). Além disso, as representações sociais têm influência na construção da identidade profissional pois permitem uma dimensão coletiva e compartilhada das missões, competências e qualidades do profissional, dos objetos susceptíveis de serem ativados no exercício da atividade profissional, mas também uma ideia comum das representações sobre as instituições e os contextos (Blin, 1997).

A teoria defendida por Moscovici pode ser útil no estudo das identidades profissionais, na medida em que estas são representadas pelos próprios indivíduos, mas deve ser acompanhada de outras correntes teóricas, já que desconsidera a realidade concreta e objetiva, nomeadamente as questões de formação e qualificação e as condições laborais, pois sendo resultado da comunicação, as representações sociais acontecem num “imaginário” universo consensual, limitando-se unicamente às percepções subjetivas dos profissionais (Moscovici, 2009).

A identidade como resultado do *habitus* e do campo social

Das teorias e conceitos apresentados anteriormente, percebemos que as identidades (profissionais) tendem a ser explicadas a partir das interações entre os indivíduos e

“outros significativos”. Todavia, ambas as teorias (de Claude Dubar e Serge Moscovici) parecem ignorar a realidade profissional, isto é, as condições objetivas da profissão e do exercício profissional. De forma a definir as relações que possibilitam a construção do sujeito diante dos processos de socialização, Pierre Bourdieu utilizou o conceito de *habitus* enquanto princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. Para Bourdieu (2004), o modo como cada indivíduo experiencia a sua vida deriva de estruturas que norteiam a sua percepção e comportamento. O *habitus* surge do diálogo entre sujeito e sociedade, que se relacionam e influenciam mutuamente. Desta forma, Bourdieu relaciona a objetividade da sociedade com a subjetividade dos indivíduos e grupos. Ao serem produto e produtores de suas próprias condições de existência, os indivíduos reproduzem as estruturas objetivas às quais estão submetidos (Bourdieu, 2004).

A identidade profissional não pode ser entendida como sendo exclusivamente subjetiva e como produto de processos subjetivos. Como vimos, na construção da identidade devemos atender também às condições objetivas da profissão, seja nas questões relativas à formação, ao exercício profissional, ao sistema de emprego ou às relações com o Estado. Neste âmbito, é importante atendermos a outros conceitos-chave de Pierre Bourdieu, nomeadamente o conceito de campo e capital. O espaço social é um espaço das posições sociais objetivas ocupadas por cada classe de agentes, as quais dependem do capital (cultural, social, simbólico, económico). Os indivíduos/grupos estão distribuídos por esse espaço em função do capital que dispõem (cultural e social) e da estrutura e peso desse capital (capital simbólico) (Bourdieu, 2003).

O campo é um espaço social onde ocorrem um conjunto de relações objetivas: o campo não é, um espaço neutro, fixo e homogéneo; pelo contrário, é um campo de lutas, no qual os agentes atuam conforme suas posições (Bourdieu, 2003), demarcando os seus limites, os seus processos de diferenciação social (Bourdieu, 2004). Esta teoria é especialmente relevante para a análise da identidade profissional dos educadores sociais, uma vez que este profissional partilha com outros profissionais os territórios de intervenção e os públicos.

Se é verdade que, antes de adquirir uma habilitação profissional, o profissional já possui uma identidade pessoal e social e, por isso, a sua identidade profissional é condicionada pelo conjunto de experiências e trajetórias anteriores, também não podemos ignorar as

condições objetivas e materiais a que estão submetidas todas as profissões, nomeadamente as condições de trabalho, autonomia profissional, legislação, formação profissional, organização profissional (associações profissionais). Estas condições objetivas também condicionam as profissões uma vez que impõem limites e concedem oportunidades a partir de “lógicas decorrentes das particularidades da profissão” (Fialho, 2017, p. 145).

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS

Com as dimensões teóricas apresentadas, percebemos que a identidade profissional é um processo em permanente construção, que tem inerentes as representações dos diferentes grupos profissionais, bem como as representações de outros grupos sociais e profissionais. Todavia, as identidades profissionais de um determinado grupo profissional não se constroem de forma igual para todos os elementos, uma vez que decorrem de diferentes estratégias que os indivíduos utilizam na forma como se relacionam com os contextos. No estudo da identidade profissional dos educadores sociais não basta apenas os aspectos funcionais e instrumentais, as competências necessárias ao desempenho da atividade profissional. Não desvalorizamos o papel da formação nos processos de construção da identidade profissional: as instituições de ensino superior desempenham um importante contributo pois definem um perfil ideal de profissional e projetam abstratamente o querer/dever ser de cada profissão. Corroborando com Caria, Sousa e Almeida (2017), a construção da identidade profissional integra uma “visão projetada/imaginada e idealizada/virtual do que se pretende para a profissão, que não se circunscreve apenas ao presente atual e real da profissão” (p. 157). Também discordamos de Dubar (2005) quando defende que o momento de entrada no contexto de trabalho corresponde ao grande desafio identitário que vai proporcionar a construção da identidade profissional de base.

As identidades profissionais constroem-se pela experiência e no exercício concreto da atividade profissional, na relação com outros profissionais, nos acordos e desacordos entre os atores significantes e os objetos da prática profissional. A identidade profissional constitui-se como uma plataforma comum, que agrega os profissionais e os diferencia de outros. É através desta plataforma que os membros do grupo reconhecem a sua especificidade. Não obstante, este processo depende da formação de cada

membro do grupo, dos seus contextos de prática, dos seus problemas profissionais, da atividade sociocognitiva que suporta a sua ação profissional. Destaca-se, também, as tensões existentes com outros grupos profissionais, com a sociedade e com o Estado. É a partir destes diálogos que se observam as diferenças e ambiguidades dos processos identitários.

No caso da Educação Social, concordamos com Sáez-Carreras e Molina (2006), que entendem que o critério que melhor poderia ajudar a obter os diferentes parâmetros a partir dos quais se desenha a Educação Social, remeteria para a tarefa de identificar os atores chave comprometidos com este processo. Assim, identificam cinco atores que intervêm na Educação Social: de uma forma mais direta, o Estado e as políticas; as Universidades e legitimação académica; o Mercado e os campos laborais; os profissionais e as organizações profissionais; e, de forma indireta, os sujeitos da intervenção. Falar de identidade profissional dos educadores sociais implica, assim, reconhecer a existência de relações de proximidade e conflito entre estes atores, porque existem interesses por parte de cada um. O processo de profissionalização será beneficiado se estes atores se reforçarem mutuamente. Abbott (1998) defende que, no desenvolvimento de uma profissão, também importa considerar a influência de outras profissões, com as quais se entra em confronto no sentido de encontrar uma monopolização de um território laboral.

Atores-chave do processo de profissionalização do Educador Social

a) Estado

No caso das profissões socioeducativas, o Estado possibilita o seu surgimento ao criar políticas públicas que respondem a necessidades educativas e de cidadania. Não é assim possível entender a consolidação das profissões sociais sem fazer referência ao surgimento das políticas públicas, que justificam a emergência e manutenção de determinadas profissões. Mas as necessidades vão-se transformando, o que faz com que a posição do Estado relativamente às profissões também se vá alterando, sobretudo nas sociedades atuais, marcadas por grande dinamismo, complexidade e imprevisibilidade. Neste sentido, o cenário político-social no qual trabalham os educadores sociais está dependente de políticas sociais que os governos desenvolvem e que não são neutrais.

Tomemos como exemplo a existência de políticas públicas que ignoram a dimensão comunitária dos problemas sociais, sendo muito centralizadas no indivíduo e que se consubstanciam numa intervenção social muito antagónica aos princípios da Educação Social (cf. Timóteo, 2015; Correia, 2021). Assiste-se também a uma intervenção social muito dependente de projetos isolados e de fundos comunitários, na maior parte das vezes, sem qualquer estabilidade e garantia de continuidade e com uma forte submissão ao cumprimento escrupuloso de um conjunto de indicadores quantitativos, os quais, sabemos, não se coadunam com a lentidão dos processos educativos (cf. Timóteo, 2015; Correia, 2021). Destacamos, ainda, que assiste-se em Portugal a uma transferência crescente das funções do Estado em matéria social para o Terceiro Setor, o que traz consigo problemas na regulação da oferta privada e na defesa dos interesses dos beneficiários de apoios sociais (Correia, 2021). A Educação Social, enquanto profissão social e educativa, tem a oportunidade de profissionalizar-se devido a esta dimensão democrática do Estado Social, convertendo-se numa profissão ao serviço da melhoria e desenvolvimento social, mas corre também, como vimos, o risco de desprofissionalizar-se quando é pedido a estes profissionais funções e atividades que são contrárias aos seus princípios e ética profissional (Sáez-Carreras & Molina, 2004).

b) Ensino Superior

As instituições de ensino superior são um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos processos de profissionalização. No entanto, a afirmação da identidade profissional dos educadores sociais foi/é condicionada pela forma como a profissão evoluiu em Portugal, que traz consigo não apenas diferentes graus académicos, mas também uma confusão de competências (Azevedo, 2011). A Educação Social começou por ser uma formação técnico-profissional e é, atualmente, uma formação de nível superior. Num curto espaço de tempo, os educadores sociais deixaram de desempenhar funções meramente lúdicas e tecnicistas para se tornarem profissionais da intervenção e investigação psicossocial e socioeducativa (Azevedo, 2011; Timóteo, 2015). A existência de diferentes profissões nos contextos de trabalho é, ainda, uma realidade, gerando confusões relativamente às funções do educador social. A este propósito, podemos considerar também como exemplo a existência de outras designações de licenciaturas

que remetem para a Educação Social, como é o caso da Educação Social Gerontológica (Correia, Martins, Azevedo & Delgado, 2014).

c) Mercado de Trabalho

No âmbito do mercado e dos campos laborais, os educadores sociais estão hoje integrados numa diversidade de valências e respostas sociais, sobretudo no Terceiro Setor. Todavia, a partilha de territórios e públicos com outros profissionais da área social, com maior tradição no universo da ação social, origina também dificuldades na profissionalização da educação social. A ampla diversidade de contextos e populações faz com que a Educação Social “não apresente limites bem definidos” (Capul e Lemay, 2003, p. 7). A semelhança de títulos entre os educadores sociais e outros profissionais da área social reflete-se, ainda, na empregabilidade, pois todos os profissionais acabam por desenvolver as mesmas funções. A este propósito, convém salientar que a interdisciplinaridade que é solicitada nas intervenções sociais nem sempre se identifica com a racionalização dos recursos por parte das entidades empregadoras. Por outro lado, se é certo que a solidariedade profissional é um dos princípios do educador social, nem sempre a interdisciplinaridade que é necessária nos projetos sociopedagógicos é fácil ser posta em prática, porque estas linhas ténues entre profissões com semelhança de títulos geram desconfianças e encerra cada profissão sobre si mesma. Por fim, no que respeita aos mercados de trabalho, temos ainda de considerar a crescente precarização e fragmentação da carreira do educador social, que aponta para um papel mais técnico e instrumental do que político e interventivo.

d) Profissionais

Analisar as formas como a profissão se concebe nas sociedades atuais não dispensa uma referência à sua identidade e ao modo como os profissionais encaram a evolução da profissão. A Educação Social é uma profissão de relações e interações, de ir ao encontro do outro, de o entender como protagonista do seu processo de mudança, de forma autónoma e responsável. Todavia, o outro não é padronizável, o que torna a Educação Social uma profissão de interações com muitos outros. Se é verdade que os profissionais são absorvidos por intervenções imediatas, também se assiste a uma atitude desmobilizada face ao seu grupo profissional. Em Portugal ainda se verifica a falta de

consciência coletiva por parte dos educadores sociais, que se apresenta como causa e consequência da falta de assertividade da profissão e das diminutas figuras profissionais de referência. Além disso, o processo de profissionalização dos educadores sociais depende ainda da cultura profissional. Neste sentido, importa destacar o papel das associações profissionais na promoção de uma referência identitária, pois dão visibilidade à profissão e aos profissionais, participam no contrato social e no desenho de políticas socioeducativas, definem e consolidam normas de conduta profissional. No entanto, em Portugal ainda carece de um sentido agregador e mobilizador dos profissionais, que aparentam uma atitude individualista e desmobilizada.

e) Sujeitos de intervenção

Os processos de profissionalização dependem, de forma indireta, do reconhecimento social da profissão, que se constitui como indicador da eficácia da profissão e validação por parte dos cidadãos. No entanto, no que diz respeito à Educação Social sabemos que os processos educativos são lentos. A reflexividade sobre os fenómenos sociais e educativos exige uma duração que nem sempre é compatível com a urgência de determinadas intervenções sociopedagógicas, o que pode ter impacto no reconhecimento imediato da eficácia da Educação Social. Na verdade, as exigências impostas pela sociedade atual confrontam as profissões sociais e educativas com pressões de competitividade, lógicas de eficácia e eficiência e uma padronização de procedimentos, o que parece reduzir estas profissões a uma gestão burocrática do social (Amaro, 2015). Por outro lado, a polivalência técnica dos educadores sociais não facilita também este reconhecimento: os educadores sociais atuam em diferentes âmbitos, com diferentes faixas etárias, com uma multiplicidade de funções educativas nos territórios do social. O reconhecimento profissional do educador social é assim dificultado face à diversidade de lugares de trabalho socioeducativo.

CONCLUSÃO

As identidades profissionais são um constructo importante para os profissionais, não só porque asseguram o reconhecimento social da profissão, mas também porque dão coerência ao sentido da ação dos profissionais. Percebemos que os processos de construção da identidade profissional das profissões sociais emergem de uma

diversidade de variáveis e condições fluidas e incertas. Os educadores sociais intervêm diretamente com outros sujeitos e subjetividades, num trabalho intrinsecamente relacional, o que constitui a sua marca identitária. Os meios mobilizados na ação, embora exijam um conhecimento científico e metodológico prévio, são definidos e ajustados em função de cada situação, pelo que reflexão e ação concretizam-se em todas as situações, muitas vezes de forma simultânea. Por outro lado, os profissionais socioeducativos intervêm numa grande heterogeneidade de campos de prática. Se é verdade que associado à identidade profissional está o saber agir profissional, no caso das profissões socioeducativas este saber agir é difícil de objetivar.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abrantes, P. (2017). Para uma teoria da socialização. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 21, 121-139. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229>
- Amaro, M. (2015). *Urgências e Emergências do Serviço Social: fundamentos da profissão na contemporaneidade*. 2.ª ed. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos.
- Blin, J. (1997). *Représentations, Pratiques et Identités Professionnelles*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões Práticas: sobre a Teoria da Ação*. (9.ª ed.) São Paulo: Papyrus.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Vol.2. Porto: Porto Editora.
- Caria, T., Sousa, P., & Almeida, J. (2017). A identidade profissional institucional. Atualidade da pesquisa em serviço social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 85, 149-165. <https://doi.org/0.7458/SPP2017852240>
- Correia, F. (2021). Atores-chave do Processo de Construção da Identidade Profissional dos Educadores Sociais em Portugal. *Interações*, 56, 11-30. <https://doi.org/10.25755/int.21163>
- Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*. 3, 113- 124. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>
- Dubar, C. (2005). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais* (1.ª edição). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Dubar, C. & Tripier, B (1998). *Sociologie des Professions*. Paris: Armand Colin.
- Fialho, J. (2017). A construção da identidade social e profissional através da ação das redes de sociabilidade laboral. *Revista Argumentos*, 14(1), 138-162. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1160>
- Frayse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676. <https://doi.org/10.7202/000294ar>
- Gonçalves, C. (2008). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17-18, 177-223. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2349/2150>

- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *Representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sáez-Carreras, J. & Molina, J. (2004). El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 135-163.
- Sáez-Carreras, J. & Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez-Carreras, J. & Sánchez, M. (2006). Trust and Professionalism in Social Professions: the case of Social Education. *Current Sociology*, 54 (4), 595-606. <https://doi.org/10.1177/0011392106065091>
- Santos, C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Timóteo, I. (2015). A evolução da educação social em Portugal: perspectivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12-18.

A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DA PEDAGOGIA SOCIAL: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Ricardo Vieira¹, Ana Maria Vieira²

^{1,2} ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

RESUMO

A mediação remete para a construção de terceiros lugares mas estes não têm, necessariamente, de ser um ponto equidistante entre as partes. Se na mediação jurídica e na mediação clássica, vulgo mediação de conflitos, esse lugar busca a imparcialidade, na Mediação Intercultural estamos perante a crítica à neutralidade/imparcialidade. A Mediação Intercultural, além de preventiva, assume-se como educadora, transformadora da sociedade, comunidades, grupos e indivíduos e construtora de espaços de (con)vivência.

Estamos, assim, perante um novo paradigma onde a mediação intercultural se afirma como intervenção dialógica, a partir dos outros e com os outros e, portanto, como uma prática da Pedagogia Social.

Neste texto, que resulta da apresentação de uma comunicação no XXXIV Congresso Internacional da Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS), realizado nos dias 20 e 21 de outubro de 2022, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, em simultâneo com a 10.^a Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social, pretendemos compreender as ligações epistemológicas e metodológicas entre a Mediação Intercultural e a Pedagogia Social.

Compreender as semelhanças entre a Mediação Intercultural e a Pedagogia Social como forma de trabalhar com o “outro”.

Discutir o intercultural como paradigma que rompe com o culturalismo [monoculturalismo].

Pensar em mediação remete para a presença dum terceiro, o mediador. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes em dissonância.

Mas dentro de um paradigma da mediação intercultural, que está a montante da gestão/resolução de conflitos, é fundamental a escuta ativa e a empatia com todos os envolvidos para intervir, o que não permite a neutralidade axiológica. Daí, a ideia da “multiparcialidade” defendida por Torremorell (2008).

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia Social; Mediação Intercultural; (Trans)formação; Terceiros lugares; Terceiro instruído; Multiparcialidade

DA BUSCA DE TERCEIROS LUGARES E DA NÃO NEUTRALIDADE EM MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

A mediação enquanto conceito não adjetivado remete, habitualmente, para a construção de lugares equidistantes, posicionamentos concertados, meios termos entre posições opostas ou em conflito. A Mediação Intercultural é considerada, hoje, não apenas uma variante da mediação em geral, dedicada à gestão e resolução de tensões

e conflitos em sociedades multiculturais, mas, também, enquanto paradigma de uma nova abordagem da mediação, seja neste tipo de sociedades, seja no mundo do trabalho, seja na intervenção familiar, comunitária, etc., e que se prende com o diálogo e a comunicação com pessoas, grupos e comunidades para a transformação, emancipação e capacitação. Neste sentido,

O processo de mediação corresponde a uma tentativa de convergência que passa pela (trans)formação das identidades dos sujeitos e mundos de vida dos participantes, incluindo valores, crenças e representações de si e dos outros, através da comunicação e compreensão recíproca das partes. Nesse contexto, os mediadores ajudam as partes de diferentes contextos culturais a se entenderem, tornando-se conscientes dos preconceitos relativamente a processos, pessoas, comportamentos, bem como a se envolverem numa comunicação mais intercultural assente numa prática de escuta ativa (Arvanitis, 2014).

As tensões e conflitos deixam de ser vistos apenas como fenómenos e problemas interindividuais mas, antes, como choques de cultura entre valores e filosofias de vida que os sujeitos em diálogo, anti-diálogo, confronto ou conflito, fazem emergir nas relações interpessoais. A pessoa não é, assim, apenas um indivíduo, psicologicamente falando, mas um corpo que incorporou ao longo da sua trajetória social códigos culturais (Bourdieu, *passim*) com os quais pensa, age, dialoga ou entra em conflito. Desse ponto de vista, a mediação passa a ser a busca de um terceiro lugar, não necessariamente a meio de posições opostas, mas um terceiro lugar epistémico e de geometria variável, que ora está próxima de um, ora de outro dos intervenientes divergentes, diferentes ou mesmo em tensão verbal, corporal e cultural.

A Mediação Intercultural busca, assim, mais do que a gestão e/ou resolução de conflitos, a transformação das partes, sujeitos, grupos, famílias, etc. envolvidos. Busca uma (trans)formação de todos para uma aprendizagem da convivência (Jares, 2007) e a construção de uma sociedade mais intercultural (Gimenez, 2010). Isto implica uma escuta ativa de todos sobre todos, uma hermenêutica diatópica (Santos, 1997) ou mesmo multitópica (Vieira, 2013). Esta hermenêutica multitópica pretende a transformação de todos, o que implica a construção de cidadãos e de *selves* mais interculturais.

Se na mediação jurídica, um exemplo da mediação clássica (gestão/resolução de conflitos), esse terceiro lugar assenta na ideia da imparcialidade, na mediação intercultural estamos, cada vez mais, perante a crítica à neutralidade/imparcialidade, pilar fundamental da mediação fundada na escola de Harvard (Cohen-Emerique, 2008). Paulo Freire foi muito claro na crítica a este pilar da mediação clássica: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cómoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”, “não existe educação neutra. Toda a neutralidade afirmada é uma opção escondida”.

A Mediação Intercultural, além de preventiva, assume-se, assim, como educadora, transformadora da sociedade, comunidades, grupos e indivíduos e construtora de espaços de (con)vivência. Estamos, pois, perante um novo paradigma onde a Mediação Intercultural se afirma como intervenção dialógica, a partir dos outros e, portanto, como uma prática da Pedagogia Social, uma pedagogia que se estende para além da escola e que assume a educação a partir dos contextos vários, onde a cultura e os valores se transmitem.

Se falar de mediação em geral remete para a presença dum terceiro, o mediador presumivelmente imparcial, uma terceira parte que condiciona a existência de duas partes em dissonância; no âmbito da mediação intercultural, que está a montante da gestão/resolução de conflitos, é fundamental a escuta ativa e a empatia com todos os envolvidos para intervir, o que não permite a neutralidade axiológica. Daí, a ideia da “multiparcialidade” defendida por Torremorell (2008) ao invés da imparcialidade. A escuta de todos implica tomar a parte de todos nessa busca de entender o entendimento de todos (Geertz, 1989). Deste modo, facilitar a comunicação, fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados, implica que o mediador não tome a parte da cultura hegemónica para que não fiquemos perante uma prática assimilacionista mascarada de neutralidade. A autonomização, o empoderamento e a advocacia dos desfavorecidos implicam um mediador intercultural que se demarque claramente da imparcialidade e de práticas assistencialistas e de ajuda humanitária.

ENTRE A MEDIAÇÃO E A PEDAGOGIA SOCIAL: A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA (TRANS)FORMADORA [INTERVENTORA]

Como vimos, sempre que se fala em mediação, é comum emergir, em primeiro lugar, a ideia de posição intermédia, da presença do terceiro termo, “o terceiro” que se refere ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes: “A estrutura ternária implica abertura, uma vez que o terceiro rompe a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos” (Torremorell, 2008, p. 23) e é para eles um ponto de referência comum.

Na epistemologia da Mediação Intercultural, que além de preventiva se assume como transformadora da sociedade e como construtora de espaços de (con)vivência, estamos perante um novo paradigma assente na Pedagogia Social. Como sublinham Carvalho e Baptista (2004),

Os educadores sociais surgem, neste sentido, como mediadores profissionais, como promotores de laços sociais numa perspectiva criativa e renovadora que não se confunde com a conceção de mediação de tipo curativo ou preventivo”. Ainda de acordo com estes autores, numa matriz de Pedagogia Social, “mais do que procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividade, de criatividade e de solidariedade. [...] Indissociável do sentido transformador evidenciado anteriormente, a mediação pedagógica é necessariamente otimista e ambiciosa. Nessa medida, ela demarca-se das práticas de simples assistência ou ajuda humanitária. (p. 72)

Por outro lado, como vimos, quando se fala de mediação, surge, tanto nos discursos como nos manuais, o grande dogma da neutralidade. A ideia de que é possível o profissional social ser neutro. Contudo, a única forma de ser neutro é estar morto, como nos lembra Torremorell (2008). A necessária empatia que o mediador intercultural tem de desenvolver com as partes envolvidas, enquanto interventor social, não lhe permite a neutralidade axiológica. Relativamente a esta questão da neutralidade, que é um dos aspetos mais polémicos da mediação, fomos assistindo, mais recentemente, à convocação do conceito de imparcialidade, em vez do de neutralidade, embora alguns

autores continuem a considerar tal atitude como uma abstração. Há, ainda, autores que em vez de falarem em imparcialidade – não tomar partido por ninguém – passaram a falar em “multiparcialidade” (Torremorell, 2008) uma vez que o mediador tem de promover a escuta ativa com todos, tentar entrar no entendimento de todos, e isso não pode ser feito de forma neutra nem imparcial. Tal trabalho implica atitudes empáticas por parte do mediador, e, daí, a ideia da “multiparcialidade”:

[...] ou seja, tomar partido por todos. Pensamos que esta ideia é especialmente estimulante, uma vez que fez evoluir um debate que estancou no ponto de saber se é, ou não, possível ser neutro e imparcial, quando é bem evidente que «os mediadores desempenham, inevitavelmente, um papel influente no desenrolar do conflito». (Folger e Jones, 1997, p. 305)

O conceito de multiparcialidade evoca, simultaneamente, independência e empatia. O mediador, pessoa independente em relação aos actores do conflito e ao resultado do mesmo, pode adoptar atitude empáticas – já não neutras – construtoras de confiança, incorporando uma carga de sinal positivo no desenvolvimento do processo mediado. Segundo esta óptica, actuar como se fossemos neutros seria bastante pobre. (Torremorell, 2008, p. 24)

Ainda assim, se entendermos a Mediação Intercultural no âmbito da Pedagogia Social e não tanto da mediação em geral que nasce a partir de paradigmas resolutivos da escola de negócios de Harvard, dos anos 50, e, portanto, mais na perspectiva reabilitadora e criativa, que preventiva ou meramente resolutiva, nem é absolutamente de “multiparcialidade” que se trata, apenas. Efetivamente, para facilitar a comunicação, para fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados, o mediador não pode tomar a parte da cultura hegemónica sob pena de estar a desenvolver um assimilacionismo disfarçado de neutralidade. Pelo contrário, tem de buscar a autonomização, o empoderamento e a advocacia dos desfavorecidos, o que implica distanciar-se das simples práticas de assistencialismo e de ajuda humanitária.

De facto, o mediador intercultural não pode deixar de ser, também, um interventor social que procura mudar situações sociais que geram injustiças, carências ou revoltas,

sempre com o envolvimento dos implicados, como busca da convivência (Jares, 2007) e da hospitalidade enquanto valor humano (Carvalho e Baptista, 2004). De alguma forma, é aí que se situa Torremorell que reutiliza o conceito de “multiparcialidade” a partir de Folger e Jones (Torremorell, 2008, p. 24). Torremorell vai ainda mais longe, ao caracterizar a competências e o perfil do mediador intercultural:

Chegados a este ponto, poderíamos definir a mediação como um processo ternário em que os participantes, mediador e protagonistas, exploram voluntariamente a situação conflituosa para facilitar uma tomada de decisões conjunta liderada pelos protagonistas. (Torremorell, 2008, p. 84)

A perspectiva clássica da mediação, tão associada ao final da linha dos processos de tensão e conflito onde a resolução, a intenção de pôr termo aos conflitos e divergências é o objetivo principal, ainda que tal possa não passar dum sucesso superficial, procura, simplesmente gerir/“resolver” “problemas”, muitas vezes sem conhecimento cultural que está subjacente aos comportamentos individuais/sociais, com a ajuda de técnicas de comunicação que apenas levam a um entendimento que acaba por ser provisório e nada transformativo das identidades dos envolvidos, sejam eles grupos, comunidades ou indivíduos.

O nosso interesse pela mediação vai para além das técnicas inerentes a essa gestão e tentativa de resolução e centra-se, essencialmente, na relação entre as partes envolvidas e na convicção de que tal interação/comunicação/relação pode ser feita de forma simétrica, sem reféns e sem imposições hegemónicas ou suportadas por fundamentalismos. Por isso, também podemos definir a mediação intercultural

[...] como uma tentativa de trabalhar com o outro e não contra o outro, procurando uma via pacífica para enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo. [...] A mediação, além do mais, procura equidade e compromisso informado superando a violência, e a exclusão é integrada num amplo movimento personalizador de coesão social. (Torremorell, 2008, p. 85)

A Mediação Intercultural atravessa, ou pode atravessar, se se assumir o intercultural como paradigma que rompe com o culturalismo [monoculturalismo], todas as mediações socioculturais (familiar, comunitária, pessoal, laboral, jurídica, escolar, etc.) e não está presente apenas em contextos de forte multiculturalidade, como é o caso evidente da coexistência de pessoas migrantes, como algum senso comum aponta, por vezes (Vieira, A., 2013).

Há uma vertente que coloca a Mediação Intercultural na discussão das intervenções de natureza preventiva /*versus* resolutive. No âmbito da mediação intercultural, mesmo na resolução de problemas sociais, que são maioritariamente culturais e contextuais e, portanto, não apenas individuais, o interventor pode agir com o outro (*empowerment*) e não através da apregoada forma neutra, entre os outros ou entre os outros e o sistema, como se nada tivesse a ver com ele e ele fosse transcultural e não houvesse valores morais, relações de poder na interação, e uma ética da convivência, fundamental ao entendimento ternário.

Trata-se do oposto, quer ao assistencialismo ou, no outro polo, ao imperialismo ou à autocracia onde o interventor se assume como distante, sábio e objetificador dos sujeitos da intervenção; quer, ainda, ao essencialismo do culturalismo onde os padrões culturais são considerados imutáveis e “originais”/primordiais.

Em síntese, parece claro que toda a Mediação Intercultural é sociocultural. Mas nem todas as mediações socioculturais são, necessariamente, interculturais. A Mediação Intercultural remete, sempre, para a ideia de terceiro lugar, terceira pessoa, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), interculturalidade e (Trans)formação dos sujeitos e culturas envolvidas, ao invés de culturas consideradas fechadas em determinado grupo social, sendo, afinal uma pedagogia social que busca a (trans)formação de todos.

PEDAGOGIA SOCIAL E INTERVENÇÃO SOCIAL MEDIADORA

É possível analisar o desenvolvimento da Pedagogia Social em 4 etapas. Primeiro, há que recordar que, em termos de emergência da profissão a Pedagogia Social surgiu na Alemanha muito relacionada com a sociedade industrial e com todos os problemas sociais consequentes à mesma. Procuravam-se soluções para os problemas humanos e sociais tais como os decorrentes de fortes movimentos migratórios, da proletarização do campesinato, do desemprego, da pobreza, da exclusão económica e cultural, do

abandono de menores, da delinquência e da falta de proteção social. A ideia da Pedagogia Social assentava na necessidade da criação de estratégias que dessem respostas às necessidades individuais e sociais, estabelecendo um ideal de comunidade face ao individualismo emergente.

Relativamente à primeira etapa, ela está muito centrada no pensamento e obra de Paul Natorp (1854-1920) para quem todo o ser humano é, sobretudo, um ser social. Por isso tanto chamou a atenção para a dimensão social da educação como reação contra o individualismo. Por isso, também, para Natorp toda a Pedagogia é social.

A segunda etapa está compreendida entre 1920 e 1933 e coincide com o aumento dos problemas humanos e sociais em consequência da I grande guerra mundial. Nohl (1965, cit. in Perez Serrano, 2010) deixou-nos um bom contributo ao defender a articulação entre a teoria e a prática numa perspetiva hermenêutica. De igual modo, deixou-nos uma apologia de uma Pedagogia Social relacionada principalmente com a política e concebida a partir de uma perspetiva essencialmente preventiva.

A terceira etapa (1933-1949) é considerada, de alguma forma, uma etapa de estagnação da Pedagogia Social, uma vez que ela é utilizada para propaganda política pelo nacional – socialismo de Hitler.

Finalmente, a quarta etapa é designada de Pedagogia Social Crítica e inicia-se nos anos 50 do século passado. O enfoque dado ao caráter preventivo dos problemas sociais ganha peso e anuncia uma nova fase orientada para as necessidades educativas emergentes. Esta Pedagogia Social Crítica propõe-se partir de situações concretas dando importância às diferenças culturais e tendo em conta a memória histórica. Ela é autocrítica e usa a reflexão do coletivo como critério de valoração da prática. É dialética, utiliza o modelo ecológico e, em termos processuais, aposta na dimensão relacional, intercontextual e intersistémica.

A Pedagogia Social Crítica é a que mais se aproxima do paradigma da Mediação Intercultural. A Pedagogia Social Crítica busca a emancipação, usa a investigação como estratégia metodológica e analisa e reflete sobre a observação para transformar a realidade. Há uma clara intenção de (trans)formação, conceito que constitui também palavra chave deste texto. Além disso, esta nova Pedagogia Social, chamemos-lhe assim, une a teoria à prática numa dialética constante e aposta numa comunicação geradora de consensos num modelo ecológico sustentado pela negociação tão cara a todos os

tipos de mediações e conexão com os diversos sistemas aproximando-se, assim, da Mediação Intercultural, tal como é concebida por Carvalho e Baptista (2004, p. 72) para quem

os educadores sociais surgem neste sentido como mediadores profissionais, como promotores de laços sociais numa perspetiva criativa e renovadora que não se confunde com a conceção de mediação tipo curativo ou preventivo, segundo a distinção feita por Jean-François Six (1990). [...] Mais do procurar minorar tensões existentes entre indivíduos ou grupos, trata-se de promover relações interpessoais positivas impulsionadoras de atividade, de criatividade e de solidariedade. De humanidade, portanto.

Na mesma linha, Cohen-Emerique (2008) defende uma postura de negociação, caso a caso, uma busca em comum do profissional e da família imigrante [a título de exemplo], mediante o diálogo e o intercâmbio de um mínimo de acordo, de um compromisso onde cada qual se veja respeitado na sua identidade e nos seus valores básicos ao aproximar-se do outro [aproximação bilateral, próxima da hermenêutica diatópica proposta por Santos (1997)].

De igual modo, AAVV (2008, p. 99) defendem três tipos de mediação: a preventiva que consiste em facilitar a comunicação e a compreensão entre pessoas com códigos culturais diferentes; a reabilitadora que é a que mais se aproxima da resolução de conflitos de valores, próxima da mediação de conflitos, filha da escola de Harvard dos anos 50; e, finalmente, a mediação criativa também designada de transformativa por buscar a criação de novas normas, novas ações baseadas em novas relações entre as partes.

Também Carlos Gimenez (2014) distingue bem a mediação resolutiva da preventiva e transformativa. A este propósito, defende as seguintes funções da figura mediadora intercultural: facilitar a comunicação entre pessoas/grupos de culturas distintas; assessorar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural (culturas diversas, imigração) e relações intercomunitárias; assessorar pessoas e comunidades minoritárias na sua relação com a sociedade e cultura hegemónicas; promover o acesso a serviços e recursos públicos e

privados; construir cidadania e acompanhar ativamente os processos pessoais de integração e inclusão e favorecer a participação social e comunitária.

José António Caride reforçou bem a relação entre Pedagogia Social e Mediação Intercultural. Num texto de 2016, sublinha

La importancia de los sujetos, y no sólo de los hechos, enfatiza la vocación pedagógica y social de la acción-intervención mediadora, aunque a menudo sea más implícita que explícita. De ahí que nos prestemos a acentuar sus connotaciones educativas, abriendo los discursos y prácticas de la mediación a la acción-intervención educadora, con dos argumentos que apelan directamente a los vínculos que existen entre ambas: de un lado, el que pone de relieve que en toda mediación que se precie existen propósitos, fines, objetivos o métodos de naturaleza y alcance formativo; de otro, el que hace notar la dificultad de imaginar una educación pueda prescindir de los principios éticos y morales, o de los soportes axiológicos y emocionales que son inherentes a cualquier práctica mediadora puesta al servicio de la razón cordial (Cortina, 2007) y de la paz como cultura (Dios, 2011). Aludimos, en síntesis, a todo un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos, haciendo uso del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos, las organizaciones sociales e, incluso, los Estados. Una cultura de paz, a la que la mediación puede y debe favorecer, tratando de capacitar a las personas y a los colectivos sociales para que hagan elecciones, actuando no sólo en función de las circunstancias del presente, sino también de la visión del futuro al aspiran. (p. 16)

Américo Peres, também num capítulo desse mesmo livro (2016), *Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica*, resultante dessa mesma conferência de “Espaços e Pedagogias de Mediação e Intervenção Social”, deixa bem claro esta proximidade entre pedagogia e mediação sociopedagógica:

Entendemos que a mediação sociopedagógica faz parte de uma constelação de conceitos – Educação, Cultura, Democracia e Escola/Comunidade/Territórios – em que o aprender a ser pessoa e o aprender a conviver com os outros se rege por princípios, conhecimentos, competências, atitudes e valores comuns, como sejam, Interculturalidade, Igualdade, Comunicação, Unidade, Diversidade, Ética, Política,

Participação, Cidadania, Autonomia, Justiça e Desenvolvimento, como condição da dignidade da pessoa humana. (p. 64)

Também Capul e Lemay (2003, p. 113) numa obra dedicada à educação e à intervenção social, referem no primeiro de dois volumes que a mediação é como uma arte do

«entre-dois» em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá a ser numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se, em devido tempo, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar.

Para estes autores, o conceito de mediação é há muitos anos usado mas só mais recentemente tem sido devidamente apropriado como função essencial de toda e qualquer relação educativa, uma vez que é capaz de “pôr-se no meio” que é exatamente o contrário de colocar-se à distância. “O educador é sempre este personagem que tenta estabelecer uma ponte entre um ser actual e em devir e um envolvente que deve dar a sua contribuição a um processo [...]” de desenvolvimento. A função deste mediador não é propriamente a de tornar os espaços cheios de vida social entre pessoas, grupos e comunidades nem de os manter absolutamente vazios antes, pelo contrário, é o de fomentar a participação e de fazer com que os sujeitos se tornem protagonistas da ação social nesse mesmo espaço. Ainda de acordo com estes autores,

A mediação pode realizar-se de modo particularmente subtil nos novos locais de trocas que alguns educadores tendem actualmente a criar para pais, mães sós, adolescentes perdidos nos grandes meios urbanos, jovens em ruptura com a escola, jovens desocupados, desempregados desesperados por encontrar um sentido para a sua existência, etc. Toda esta gente tem em comum o conhecimento angustiante do vazio. Se ficarem sós face a esta depressão individual e coletiva, mergulharão na abstenção ou nas reivindicações estéreis. Se sentirem que queremos recuperá-los através dum tipo de militantismo social generoso mas dominador, não tardarão a mobilizar as poucas forças que existem neles para deter esta nova pressão. Se se aperceberem duma presença autêntica de acolhimento para que se renovem laços, o naufrágio do desejo pode deter-se, depois pode surgir a esperança de outros laços que,

combinando-se de maneira singular, permitam o ressurgimento duma vida psíquica.
(Capul e Lemay, 2003, p. 113)

EM BUSCA DE CONCLUSÕES

Para facilitar a comunicação, fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados, o mediador não pode tomar a parte da cultura hegemónica sob pena de estar a desenvolver um assimilacionismo disfarçado de neutralidade. A autonomização, o empoderamento e a advocacia dos desfavorecidos implicam um mediador intercultural que se demarque da imparcialidade mas também das simples práticas de assistencialismo e de ajuda humanitária.

A Mediação Intercultural, como prática da Pedagogia Social, posiciona-se numa perspectiva preventiva, educadora, construtora de terceiros lugares e de interculturalidade, mas, também, de transformação das relações sociais.

Depois de distinguirmos a mediação clássica assente na resolução de conflitos de cariz interindividual, nascida na escola de negócios da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, apresentámos a mediação intercultural não só como uma prática de negociação de conflitos em grupos e sociedades multiculturais, mas, também, como paradigma de intervenção socioeducativa, preventiva, transformadora, reabilitadora, emancipadora e capacitadora como uma pedagogia social ou mesmo uma antropologia aplicada na busca da intercompreensão e da hermenêutica multitópica para a construção de terceiras culturas fundamentais à construção da interculturalidade e da convivência entre diferentes.

Sublinhámos a necessidade dos educadores em geral, do educador social em particular, e de todos os interventores sociais, agirem de forma mediadora, pondo em prática Pedagogias Sociais de uma forma mediadora e empoderadora apoiadas na Mediação Intercultural (Caride, 2016) e seus pilares fundamentais de que a escuta ativa é fundamenta mas de que a neutralidade/imparcialidade/equidistância precisa ser questionada por forma a que a intervenção social seja socioeducativa, feita com o outro, a partir da sua lógica e cultura local o que implica tomar a parte, o que é exatamente o oposto do distanciamento e da pretensa, mas impossível, neutralidade.

A Mediação Intercultural, como prática da Pedagogia Social, tal como é aqui assumida, posiciona-se numa perspectiva preventiva, educadora, construtora de terceiros lugares e

de terceiras culturas, essa interculturalidade, mas, também, de transformação das relações sociais com vista à construção de sociedades e de *selves* mais interculturais (Vieira, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2008). *Mediación intercultural: una propuesta para la formación*. Ed. Popular.
- Arvanitis, E. (2014). The intercultural mediation: a transformative journey of learning and reflexivity. In E. Arvanitis & A. Kameas (Eds). *Intercultural mediation in Europe: narratives of professional transformation* (pp. 1-16). USA: Common Ground.
- Baptista, I. (2012). Pedagogia Social, um campo plural de investigação e intervenção in *Cadernos de Pedagogia Social*, n.º 4, pp. 5-8.
- Capul, M. e Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*, Vol. I e II. Porto Editora.
- Caride, J.A. (2016). La mediación como pedagogia social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social in Vieira, R; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C., *Pedagogias de Mediação Intercultural e intervenção Social*, Edições Afrontamento, pp. 13-25.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*, Porto Editora.
- Cohen-Emerique, M. (2008). Presentación, in A.A.V.V. *Mediación intercultural: una propuesta para la formación*, Madrid: Ed. Popular, pp. 17-23.
- Correia e outros (2014). A Educação Social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional in *Interfaces Científicas - Educação*, Aracaju, V.3, N.1, pp. 113-124.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação de Culturas*, LTC.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*, ACIDI.
- Gimenez, C. (2014). *Seminário Intensivo sobre mediación intercultural*, Madrid: IMEDES e ACM
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Profedições.
- Peres, A. (2016). Educação Intercultural e Mediação Sociopedagógica in Vieira, R; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C., *Pedagogias de Mediação Intercultural e intervenção Social*, Edições Afrontamento, pp. 57-72.
- Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, pp. 11-32.
- Torremorel, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*, Porto Editora.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*. Profedições.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Profedições.
- Vieira, R. (2014). "Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities" in *SAGE Open*, Jan 2014, 4(1), pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>

EPISTEMOLOGIAS TRANSDISCIPLINARES. A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NO SISTEMA DE COORDENADAS “MATÉRIA-ESPAÇO-TEMPO”

Carlos Fortes Antunes¹

¹ *Doutor em Ciências da Educação pela FPCEUP; Mestre em Engenharia Civil pela EEUM; Licenciado em Engenharia Mecânica pela FEUP*

RESUMO

Vivemos num mundo complexo onde conviver com a diversidade e com a diferença deveria ser normal. Como a diferença de posições e de sentido, por norma, se traduz em conflitos, teremos de encarar o conflito como essencial e transformador. Neste sentido o conceito de mediação entre diferentes paradigmas, também o é. A Mediação Intercultural tem sido apresentada como forma preventiva e transformadora das relações sociais, valorizando a alteridade e a diversidade, de forma “não neutral”. Ao contrário, uma mediação mais clássica pretendendo ser neutra, aposta apenas na resolução de conflitos. Neste trabalho, questionamos a necessidade de colocar estes dois conceitos de mediação no quadro de um sistema de coordenadas transdisciplinar, onde a realidade possa ser compreendida de forma dinâmica e em diferentes níveis, e onde estes conceitos de mediação se possam complementar e ser suporte do desenvolvimento de epistemologias intra, inter e extraculturais, tendo em vista a transformação dos indivíduos e a construção de um mundo mais plural. Fizemos uma discussão teórica, da revisão bibliográfica e transversal do tema, com base num quadro epistemológico de referência, triádico, previamente construído numa investigação empírica, tese de doutoramento do autor, onde os processos de conflito e de mediação paradigmática são centrais. Dos resultados da discussão, infere-se que é possível enquadrar e fazer uma transposição epistemológica do sistema de coordenadas “Matéria-Espaço-Tempo”, usado habitualmente na área da física, e aplicá-lo na área das ciências humanas, nomeadamente na sociologia. Este enquadramento pode traduzir uma transdisciplinaridade epistemológica que beneficiará transversalmente todas as áreas de conhecimento envolvidas, criando novos caminhos para se aprofundar o conhecimento nas áreas da Pedagogia Social e da Mediação Intercultural.

PALAVRAS-CHAVE

Epistemologia transdisciplinar; Mediação intercultural; Matéria-espaco-tempo; Pedagogia social

A COMPLEXIDADE ATRAVÉS DA DISCIPLINARIDADE

Tal como Galileu Galilei investigou a natureza usando a simplificação como ferramenta (Parisi, 2022), René Descartes partiu do princípio que o conhecimento devia ser simplificado e neutro, e propôs como método a divisão dos problemas em quantas partes fosse necessário, a colocação da dúvida sistemática e a adoção de uma lógica linear, em que a análise se faria no sentido do simples para o complexo (Descartes,

1991). Com o uso deste método, a complexidade foi sendo colocada no final de cada processo de análise, deixando de ser abordada, e a modernidade evoluiu no quadro desta lógica binária e de opostos. A divisão e a delimitação de zonas fronteiriças condicionaram o modo de se olhar para os problemas complexos, levando à multiplicação das disciplinas. Vivemos, por isso, numa sociedade em que as divisões imperam e onde são cada vez mais complexos e difíceis de resolver os conflitos “entre norte e sul, entre oriente e ocidente, entre pobres e ricos” (Hughes, 2005, p. 40), e interculturais.

Como os principais modelos de mediação ainda assentam na lógica de divisão disciplinar da modernidade, além de serem apenas usados para mediar conflitos localizados nas franjas da sociedade, não têm por trás de si uma Pedagogia Social consistente, passível de centralizar a cultura de mediação e participação social na escola que, como defendem Vieira e Vieira (2016), seria fundamental para se poder “agir sobre as identidades pessoais e sociais” (Vieira, 2009, 2011, cit. in Vieira e Vieira, 2016, p. 72). Ou seja, nenhum destes modelos de mediação tem sido capaz de, por si só, mostrar argumentos para inverter a lógica de divisão social instalada. Embora o modelo da Mediação Intercultural tenha trazido novas perspectivas relacionais para os problemas étnicos e culturais, ainda estão por identificar e criar as epistemologias que, assentando em pressupostos de transdisciplinaridade, sejam capazes de promover a integração, o desenvolvimento e a transformação no centro da sociedade.

Do desenvolvimento de um trabalho empírico de cariz híbrido e crítico sobre “mediação” em ciências da educação, resultou a construção de um sistema de coordenadas tridimensional e dinâmico, Matéria-Espaço-Tempo, que usámos como ferramenta de análise à complexidade. Neste trabalho pretendemos mostrar de que forma este sistema de coordenadas triádico, poderá ajudar a articular os principais modelos de mediação disciplinar, a Mediação Intercultural, e de que forma pode ajudar a construir uma Pedagogia Social capaz de os suportar.

Em primeiro lugar referimos alguns efeitos da disciplinaridade no estudo da complexidade, e resumimos os atributos dos principais modelos de mediação disciplinares.

Em segundo lugar abordamos o esforço epistemológico para decodificar a complexidade, e num primeiro momento atendemos ao esforço prático para unir o

dividido, onde enquadrámos a Mediação Intercultural e a Pedagogia Social, e num segundo momento abordamos as bases epistemológicas para a transdisciplinaridade, onde enquadrámos o sistema de coordenadas Matéria-Espaço-Tempo (MET) e o referencial a que dá suporte.

Em terceiro lugar apresentamos a metodologia.

Em quarto lugar apresentamos e discutimos os resultados, fazendo a articulação dos modelos de mediação disciplinares, da Mediação Intercultural, e da Pedagogia Social, no referencial MET.

Em quinto lugar concluímos mostrando o potencial do referencial MET para ajudar a identificar caminhos de união.

MODELOS DE MEDIAÇÃO DISCIPLINARES

O aumento das desigualdades, da polarização e das divisões sociais trazidas pelo desenvolvimento da lógica de simplificação binária levaram a que a possibilidade de desenvolvimento dos processos de mediação, ao favorecer diferentes modos de olhar a realidade e permitir abordar as situações de conflito no dia-a-dia, fosse visto como um estímulo ao desenvolvimento da coesão social (Torremorell, 2008). Como processo de resolução pacífica de conflitos, a mediação é suportada por três eixos: “as pessoas participantes, a situação de conflito..., e processo de comunicação” (*ibidem*, 2008, p. 47). No entanto, este desenvolvimento não deve ser pensado sem se reequacionar o papel do mediador, como uma terceira parte integrada no processo de mediação, com capacidade para “desviar os conteúdos do cenário mediador” (*ibidem*, 2008, p. 47), e mantê-lo focalizado num daqueles três eixos, servindo-se dos outros dois como auxiliares (*ibidem*, 2008). Cada um daqueles três eixos acabou por dar origem ao aparecimento dos três principais modelos de mediação: o modelo de solução de problemas, centrado no conflito, o modelo transformativo, centrado nas partes em conflito e o modelo comunicacional, centrado no processo de comunicação (*ibidem*, 2008).

O modelo de solução de problemas ou clássico

Associado à escola de Harvard, este modelo é frequentemente usado na gestão de conflitos ligados ao trabalho. Tem o seu centro na resolução do conflito onde, de forma

neutra e imparcial, o mediador coloca como objetivo a obtenção de um acordo ou o restabelecimento da ordem, sem prejudicar as pessoas envolvidas nem o processo de comunicação (Torremorell, 2008). A separação das pessoas do problema substantivo, a conciliação de interesses e não de posições mais estáticas, e o uso de critérios objetivos são fundamentais para este método de negociação (Fisher, Ury, & Patton, 1999).

O modelo transformativo

Este modelo desenvolvido por Robert Bush e Joseph Folger em 1994 tem sido usado em processos de discriminação cultural e racial. O mediador centra-se nas pessoas como protagonistas num processo de conflito (Torremorell, 2008), amarradas a um personagem, com “incapacidade de estabelecer uma dependência saudável” (*ibidem*, 2008, p. 49). Ou seja, o mediador tem como objetivo melhorar as pessoas, fazendo-as olhar para o seu lado positivo e para o dos outros, tendo em vista o empoderamento de uns e o reconhecimento do outro (Torremorell, 2008).

O modelo comunicativo ou circular-narrativo

O modelo desenvolvido por Sara Cobb está centrado na recuperação do processo de comunicação entre as partes, nomeadamente nos componentes verbais e não-verbais (Giménez, 2001). Tem sido utilizado na terapia familiar para facilitar a compreensão do que se comunica (*ibidem*, 2001). Tem como objetivo desconstruir as histórias em que cada parte se fixou para, de forma circular e criativa, reconstruir uma nova história, aceitável para ambas as partes (*ibidem*, 2001). O objetivo principal do modelo é a renovação das narrativas das pessoas, associada à mudança de significados fixados por elas, dando oportunidade a relações construtivas (Torremorell, 2008).

EPISTEMOLOGIAS PARA A COMPLEXIDADE

Unir o dividido

Num quadro de maior interdependência dos países, a necessidade de se aprender a viver em comunhão, levou a que se assumisse “a globalização respeitando a diversidade” (Blondel, 2005, p. 18). No mesmo sentido, a UNESCO, tendo em vista

potenciar as bases da educação para o século XXI, apontou quatro pilares para a educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto” (Delors, 2005, p. viii). Mas se existem governos que promovem o ensino da diversidade para acudir às necessidades de populações com “diferentes características culturais”, existem outros que “vêem na diversidade uma ameaça” (Bray, 2005, p. 93). Ou seja, estas posições opostas reforçam a necessidade de um aprofundamento epistemológico para se construir uma Pedagogia Social que atenda à diversidade como posição relacional, capaz de interagir com os extremos.

A Mediação Intercultural

A Mediação Intercultural caracteriza-se por se centrar na melhoria das relações interpessoais e interculturais, facilitar a relação de minorias étnicas e culturais com a cultura hegemónica, e permitir a construção de uma cidadania orientada para o reconhecimento do outro (Vieira e Vieira, 2016). Vieira e Vieira (2016) defendem que a Mediação Intercultural pode ser enquadrada na lógica da complexidade e do terceiro incluído, onde “o mediador não é árbitro exterior à parte” (p. 107), nem é neutro ou parcial, mas sim multiparcial como também defende Torremorell (2008).

Nicolescu (1999) caracteriza-a pela necessidade do mediador ter uma bagagem cultural, e pelo objetivo de interculturalidade, mas alerta que as experiências de formação na Europa de mediadores interculturais, não está suportada por uma base teórica e conceptual alargada. Se no quadro da pesquisa transdisciplinar existem diferentes graus, como o da multidisciplinaridade (da ética), o da interdisciplinaridade (da epistemologia) e o da disciplinaridade, etc. (Nicolescu, 1999), e se para Giménez (1997) a Mediação Intercultural é encarada como mais um modelo de mediação, associada sobretudo a contextos de multiculturalidade, então a Mediação Intercultural parece representar um primeiro esforço para unir o que foi dividido.

A Pedagogia Social

Embora Vieira e Vieira (2016) considerem “a Mediação Intercultural como uma prática da própria Pedagogia Social” (p. 60), apontam para a falta de estudos sobre as relações entre a Pedagogia Social e o conceito de Mediação Intercultural. Sendo considerada ciência da educação e percebida como “domínio científico transdisciplinar”, a

“pedagogia social é um conjunto de saberes teóricos, técnicos e experienciais”, que através da Educação Social fornece ferramentas para a intervenção prática (*ibidem*, 2016, pp. 25-26). Diferentemente da pedagogia tradicional orientada para uma educação não escolar, e focada no indivíduo, na diferença, e no trabalho nas margens sobre minorias, a Pedagogia Social está virada para a vida em comunidade (Vieira e Vieira, 2016).

A TRANSDISCIPLINARIDADE

Vivemos o paradigma da complexidade (Morin, 2003), e a lógica da causalidade local e do terceiro excluído, proveniente da ideia de continuidade da física clássica, tornou-se insuficiente. Num mundo mais complexo onde o homem se tornou incapaz de ir além do simples, saber como articular o que foi dividido, tornou-se a principal necessidade. Nicolescu (1999, p. 16) entende que as pesquisas disciplinares e as transdisciplinares são complementares, e propõe a pesquisa transdisciplinar para se estudar a complexidade, com uma metodologia de pesquisa assente em três pilares: 1) os níveis da realidade; 2) a lógica do terceiro incluído; e 3) a complexidade. Infere que a física quântica permite aceder à lógica do terceiro incluído, dando corpo à existência de um terceiro termo que permite pensar na presença simultânea de “A” e de “não A”, e expandir o campo da realidade considerando o “todo” maior que a soma das partes e constatando a existência de correlações não locais. Apontando para a existência “de pelo menos dois níveis de realidade” (*ibidem*, 1999, p. 7), refere que a noção do terceiro incluído fica mais clara quando se aceita a noção de “níveis da realidade” (*ibidem*, 1999), e que ao passar-se de um nível da realidade para outro, se dá uma ruptura de leis e conceitos.

O sistema de coordenadas Matéria-Espaço-Tempo (MET)

O sistema de coordenadas Matéria-Espaço-Tempo representa a estrutura base, que se repete em cada nível, de um sistema de relações entre os eixos matéria, espaço e tempo, e os três planos por eles formados (Antunes, 2021). Surge de uma melhor compreensão dos resultados obtidos, no quadro de investigação empírica associada à construção do objeto “transição-1” (*ibidem*, 2021, p. 131), que se projeta no nível seguinte em três planos, quando colocado no “modelo de estrutura objetivada” (*ibidem*, 2021, p. 137),

modelo posteriormente designado por “modelo de focagem epistemológica” (*ibidem*, 2021, p. 201), aqui designado de sistema de coordenadas matéria-espço-tempo. Por isso o sistema de coordenadas Matéria-Espço-Tempo, é o modelo simplificador ou o esqueleto organizacional que se reproduz e aparentemente se mantém, em cada nível, apesar das transições, das mudanças e contradições que ocorrem no seio de sistemas complexos, ou como diz Morin (2003, p. 52), mas vindo do lado oposto, “a complexidade é a incerteza no seio de sistemas organizados”. Usamos as três dimensões da geometria euclidiana para facilidade na compreensão do trabalho desenvolvido, representadas por um sistema ortogonal composto por três eixos de coordenadas, cf. Figura 1.

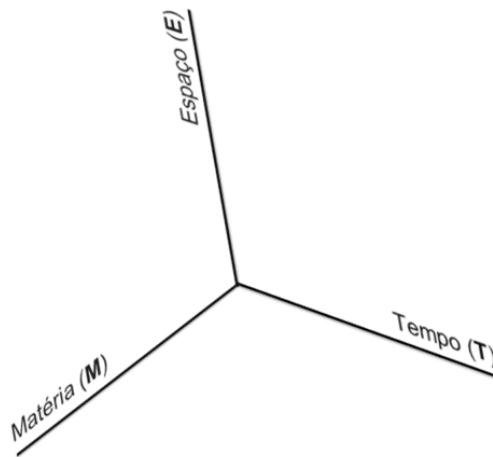


Figura 1. Sistema de coordenadas Matéria-Espço-Tempo – Nível base do referencial (MET)
Adaptado de Antunes (2021).

Aristóteles ao reduzir o “espaço” (E) à “coisa” (M) (Roveli, 2018), ao considerar que tudo tem origem numa “primeira causa”, uma “mente” (Graying, 2020, p. 118), e que não há nada na “mente que não esteja primeiro nos sentidos” (*ibidem*, 2022, p. 119), leva-nos a considerar de forma simplista, que se posiciona no plano (MxT)¹, do sistema de coordenadas Matéria-Espço-Tempo (MET), cf. Figura 1. Embora Newton tenha proposto uma teoria para a forma “como os corpos se moviam no espaço e no tempo” (Hawking, 2022, p. 16), ao considerar o tempo absoluto, uniforme e independente (Roveli, 2018), retira o tempo da sua lente de análise, e de uma forma simplista,

¹ (MxT) - representação de um plano de relações entre o eixo M e o eixo T.

consideramos que se posiciona no plano $(M \times E)^2$ do sistema de coordenadas (MET), cf. Figura 1. Já Einstein, ao considerar o observador dinâmico, admite que se adequarmos um sistema de referência a uma situação onde se faça sentir a força da gravidade, é possível anulá-la (Parisi, 2022). E posicionando-se entre a visão de Newton, dum “tempo que flui mesmo quando nada muda” e a de Aristóteles, para quem o “tempo é apenas medida de mudança” (Roveli, 2018, p. 66), Einstein constrói a teoria da relatividade geral, que nos permite considerar de forma simplista, um posicionamento no plano espaço-tempo $(ExT)^3$ diferente para cada observador, cf. Figura 1. Desta forma, permite transpor para a sociologia a possibilidade de nos podermos posicionar entre o eixo Tempo $(T)^4$ e o eixo Espaço (E).

O referencial Matéria-Espaço-Tempo (MET)

Se o sistema de coordenadas matéria-espaço-tempo representa a leitura simplificada da complexidade, a ordem dentro da desordem, então o referencial Matéria-Espaço-Tempo (MET), representa a evolução daquele sistema de coordenadas, no seio da complexidade. Ou seja, podemos usar o nível base do referencial MET e o sistema de coordenadas Matéria-Espaço-Tempo, para analisar e compreender as nossas relações internas e externas. Fugimos do nome “modelo” pois entendemos que este representa algo mais estático e fechado. Numa análise simplista, a construção do referencial MET, assenta na evolução do sistema de coordenadas Matéria-Espaço-Tempo (MET), suportada pela dinâmica de relações positivas e negativas entre os três eixos MET, e entre os planos por eles definidos. Assim, o mesmo referencial, que serve para dividir e simplificar, serve para unir e complexificar, bastando fazer o movimento em sentido contrário (Durkheim, 2022). O referencial desenvolve, transforma e reproduz a sua estrutura base (MET) em diferentes níveis, como um dendograma, ainda que os três eixos possam adquirir designações diferentes nas relações que estabelecem dentro de cada nível. Assim, ao evoluírem para outros níveis, os eixos podem mudar de designação, e por exemplo o eixo Matéria (M) pode ser associado ao “nós”, à “homogeneidade”, ao “objeto”, etc., o eixo Espaço (E) pode ser associado ao “outro”, à

² $(M \times E)$ - representação de um plano de relações entre o eixo M e o eixo E.

³ (ExT) - representação de um plano de relações entre o eixo E e o eixo T.

⁴ (T) - relativo ao eixo tempo, ou sobre, em, ou no eixo tempo.

“diversidade”, à “relação”, etc., e o eixo Tempo (T) pode ser associado ao “eu”, à “diferença”, ao “sujeito”, etc., cf. Figura 2. Apenas para facilidade de percepção representativa, poderemos dizer que a evolução tende a ser contínua e helicoidal e, que a passagem de um nível para outro seria efetuada através de um tronco relacional comum, aparentemente central. Dizemos desta forma, pois o referencial é um sistema aberto, em constante aperfeiçoamento, que deve ser testado dentro das várias áreas disciplinares. Os níveis representam diferentes tipos de relação, diferentes escalas, instrumentos e caminhos de análise, que podem ser usados de forma sinérgica ou separadamente. Os óculos deixados em herança pela modernidade para análise da nossa relação com a realidade, não são progressivos, e não fazem a transição entre o ver ao perto e o ver ao longe, algo que o referencial MET permite. O princípio da incerteza ou da indeterminação de Heisenberg diz-nos que “é impossível atribuir a uma partícula num dado instante, uma posição e uma velocidade determinadas” (Jorge, 1994, p. 46). Mas estas conclusões poderão apenas ser o resultado de uma análise a partir do exterior, ou seja, através de medições clássicas, ou simplistas de um fenómeno complexo. No referencial, dentro de cada nível existem três fases relacionais, e à vez, cada uma delas adquire uma posição central no processo evolutivo.

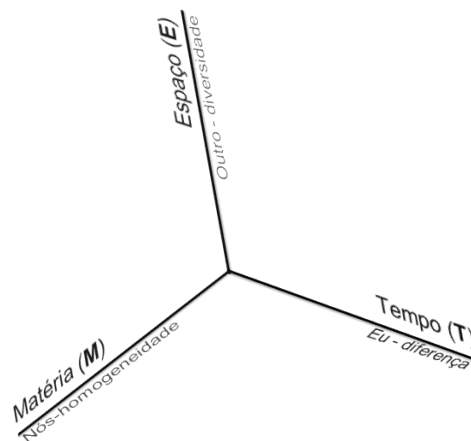


Figura 2. Representação de um nível do Referencial MET
Adaptado de Antunes (2021).

O plano objetivo ou do objeto (ExM), representa “o quê”, as relações de integração, cf. Figura 3, entre o eixo (E) e o eixo (M), ou seja, entre a diversidade e a homogeneidade, cf. Figura 2. Ao eixo (E) associamos o tipo de relações da teoria da relatividade de

Einstein. Ao eixo (M) associamos as relações da física clássica. Ou seja, neste plano as relações evoluem promovendo uma mudança de nível entre uma fase da teoria da relatividade e outra da física clássica.

O plano subjetivo ou do sujeito (MxT), do “porquê”, resulta das relações de desenvolvimento entre (M) e (T), cf. Figura 3, ou seja, entre a homogeneidade e a diferença, cf. Figura 2. A este plano associamos o tipo de relações entre uma fase da física clássica (M) e outra da física quântica (T).

Por último, o plano relacional (TxE), que resulta das relações de transformação entre (T) e (E), cf. Figura 3, ou seja, entre a diferença e a diversidade, cf. Figura 2. A este plano associamos o tipo de relações entre uma fase da física quântica (T) e outra da teoria da relatividade (E). Em cada nível, temos três tipos de pares de relações, e a evolução passaria sequencialmente por relações de integração, de desenvolvimento, de transformação, e reinicia em relações de integração, já no nível seguinte. Cada tipo de relação evolui para uma fase complementar e mais desenvolvida que a anterior, reproduzindo a mesma estrutura num nível mais elevado.

O que nos diz que para determinados tipos de conflitos poderemos ser obrigados a passar a análise para o nível seguinte.

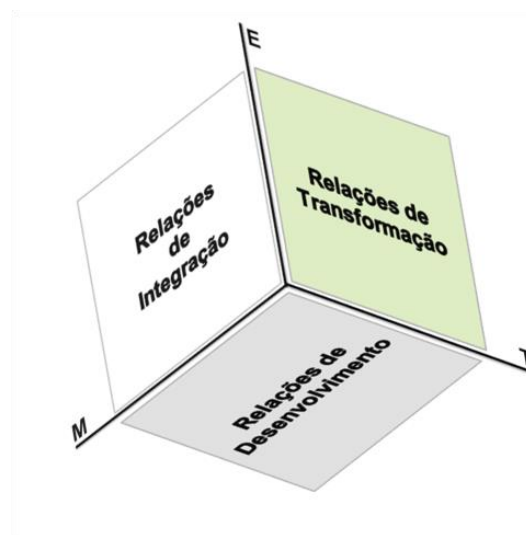


Figura 3. Relações Transdisciplinares – articulação das relações de Integração, de Desenvolvimento e de Transformação

Adaptado de Antunes (2021).

METODOLOGIA

Falar no método significa genericamente falar no “como”, e colocar o foco no espaço-tempo de interações e relações entre o sujeito e objeto. Não é possível abordar o

método sem falarmos na ontologia, na natureza da realidade daquilo “que” pretendemos conhecer: Uma realidade complexa “múltipla, dinâmica, construída, holística, divergente, evolutiva, interativa, compartilhada e história” (Coutinho, 2022, p. 23), algo “tecido em conjunto” (Morin, 2003, p. 20), uma “certa mistura de ordem e de desordem” (*ibidem*, 2003, p. 52).

Neste quadro, o objeto em análise é enquadrável numa ontologia relacional que suporta as relações entre três entes, colocados em pé de igualdade, o “sujeito”, o “objeto” e a “relação”⁵ (Antunes, 2021). Desta forma abrimos a porta a uma reflexividade tridimensional onde a “relação” se torna central (Antunes, 2021). Não podemos dispensar de falar na epistemologia, no “porquê”, ou seja, na lógica e posicionamento do investigador, que justificam o caminho de relações de aproximação e afastamento ao objeto relacional a construir. Estamos no quadro de uma “epistemologia aberta”, assente nos princípios dialógico, da recursão organizacional e da complexidade (Morin, 2003, p. 69). O princípio “dialógico” permite associar dois termos complementares e antagónicos, por exemplo a “ordem” e a “desordem” (*ibidem*, 2003). Embora concordando com a ideia base de Morin (2003, p. 66), de que “a epistemologia tem necessidade de considerar o nosso próprio conhecimento como objeto de conhecimento”, parece-nos que, ao tentar ser neutro, Morin se posiciona ao longo de (E), entre a ordem (M) e a desordem (T). Ao fazê-lo, desvaloriza o papel que a própria “relação” tem ao longo daquele eixo (E). Desta forma, o investigador deixa de subir a um nível agregador superior, a um “quem”, lugar relacional comum – “objeto/sujeito/relação” (Antunes, 2021, p. 286), onde pode distanciar-se de um posicionamento focado num só eixo, ou num só plano. Em segundo lugar Morin (2003, p. 108) refere o princípio da “recursão organizacional”, que “em ruptura com a ideia linear de causa/efeito”, faria com que a sociedade fosse produzida pelas interações entre indivíduos, mas que ao mesmo tempo os produziria. Esta análise parece não prever a mudança de níveis preconizada por Nicolescu (1999), e embora Morin (2003) admita um processo em espiral, parece esquecer-se que a base social muda, desenvolvendo-se por níveis (Antunes, 2021), onde o que é produzido não volta exatamente àquilo que o produziu, mas a algo que já sofreu uma mudança.

⁵ Relação entre sujeito e objeto.

Concordamos com a forma simplista de relatar que a “parte está no todo, ... e o todo está na parte”, assente no princípio hologramático de Morin (2003, pp. 108-109), mas entendemos que não são as partes, como sistemas fechados, mas as “relações” entre as partes que se manifestam no todo e vice-versa. Ou seja, as partes são, elas próprias, um conjunto de relações, entre diferentes níveis. Pelo que a existir primazia, esta deve ser dada ao ente “relação” em todos os níveis. Pelo princípio da complexidade, não teríamos apenas “circuitos espirais através da evolução histórica” (*ibidem*, 2003, p. 126), curvas planas que se afastam do centro, considerando apenas duas dimensões, mas um movimento tridimensional, aproximando-se mais de uma helicoidal em ciclo expansivo.

No que toca à metodologia, estaríamos próximos de uma “perspectiva orientada para a prática” (Coutinho, 2022, p. 26), se tal como Morin ocupássemos o lugar neutro de um dos eixos, entre os dois extremos. Mas ao ocuparmos o lugar do “quem” do ponto de vista epistemológico (Antunes, 2021), passamos para o quadro de uma metodologia transdisciplinar, pelo que em função do objeto a construir poderíamos acionar quaisquer umas das perspetivas metodológicas assinaladas por Coutinho (2022): “quantitativa, qualitativa e orientada”. Interessa encarar este novo referencial como um mapa transdisciplinar aberto, em três dimensões (3D), onde se poderão mapear novos caminhos, fazer pontes epistemológicas entre diversas áreas do conhecimento e compreender o posicionamento do outro, permitindo delimitar de forma dinâmica, as áreas reservadas à Mediação Intercultural e aquelas reservadas aos principais modelos de mediação disciplinares.

Resumindo, fizemos uma revisão bibliográfica transversal ao tema, seguida de discussão, com base numa epistemologia transdisciplinar, capaz de relacionar, de forma evolutiva, os eixos do objeto, do sujeito e da relação, mas sem nos posicionarmos em nenhum dos três. Para o efeito usámos como lente de investigação o referencial Matéria-Espaço-Tempo (MET), ferramenta desenvolvida a partir dos resultados de investigação empírica (Antunes, 2021).

ARTICULAÇÃO DOS MODELOS DE MEDIAÇÃO

Articulação do modelo clássico de Harvard

Embora corramos o risco de fazer uma simplificação de cada um dos modelos, o modelo clássico parece estar vocacionado para a resolução de conflitos associados ao plano do objeto (ExM), e para relações de integração/exclusão, onde a neutralidade pretendida (E) não é possível de alcançar, pois está condicionada pela necessidade de acordo, o que promove uma gravitação à volta de (M), cf. Figura 4. O método de causalidade linear do modelo de Harvard, em que as mesmas causas produzem sempre os mesmos efeitos (Jorge, 1994), preconiza a separação e a centragem no problema substantivo e material (M) em detrimento do problema das pessoas (TxE) (Fisher, Ury, & Patton, 1999). Também o facto de o modelo ser a-contextual e a-histórico (Giménez, 2001), implica uma tendência de deslocação respetiva de (E) e (T) para zero, reduzindo a análise a (M), cf. Figura 4.

Articulação do modelo Transformativo

O modelo transformativo de Busch & Folger, ao focar-se no reconhecimento do outro como parte do conflito, no empoderamento, na alteridade, e sobretudo na transformação das relações entre as partes, é enquadrável no plano formado pelas relações (TxE), pois como diz Torremorell (2008, p. 49) “parte de uma conceção individualista para uma relacional”. No entanto, o seu centro são as pessoas que protagonizam as relações de conflito (Torremorell, 2008), logo gravita à volta do eixo (T), cf. Figura 4. O nome “transformativo” sugere a tal mudança de foco individual (T) para o foco relacional, ou seja, para a diversidade (E).

Articulação do modelo comunicativo

O modelo comunicativo ou narrativo-circular de Sara Cobb está focado no processo e na melhoria de comunicação entre as partes e por isso no eixo (E), cf. Figura 4, apostando na obtenção de um conteúdo da mensagem (MxT) claro e perceptível, e onde a diferença entre as partes seja legitimada internamente e notória (T).

Articulação do modelo da Mediação Intercultural

Giménez (2001) defende que cada um dos três modelos de mediação disciplinares poderia representar uma fase no modelo da Mediação Intercultural. Diferentemente dos modelos disciplinares que, quando enquadrados no referencial MET, se focam apenas em relações ao longo de cada um dos três eixos, o modelo da Mediação Intercultural, parece situar-se nas relações entre os eixos (T) e (E). Assim, a necessidade de ultrapassar problemas de multiculturalidade, de integração, e de relação com o outro diferente, centra o foco no eixo (E), e por outro lado, ao focar-se na emancipação do sujeito, no seu crescimento e transformação interior, que facilita e promove a mudança de sentidos, centra o foco no eixo (T). Desta forma alarga-se o foco ao plano relacional (TxE), cf. Figura 4, favorecendo ao mesmo tempo a diversidade (E) e a cidadania ativa (T). O objetivo não é chegar a um acordo (M), mas a aceitação da relação na diversidade (E), como forma inicial de integração, fugindo-se de uma homogeneidade gerada pela indiferença relacional (M).

Embora o relacionamento entre as áreas disciplinares, focadas na diversidade e na diferença, esteja suportado por uma epistemologia transdisciplinar, a presença do mediador “externo”, filtra as diferenças entre as partes, e impede que estas tenham uma consciência plena no problema, impedindo que se concretize o principal objectivo da educação, ou seja “que as pessoas sejam protagonistas da sua própria transformação” (Vieira e Vieira, 2016, p. 52).

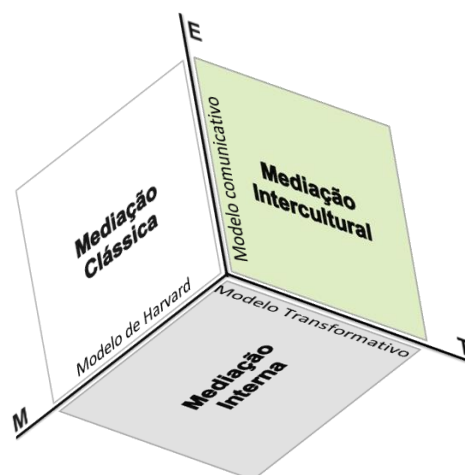


Figura 4. Colocação dos principais modelos de mediação no referencial MET
Adaptado de Antunes (2021).

O LUGAR DA PEDAGOGIA SOCIAL NO REFERENCIAL MET

Quando nos apercebemos da mudança cíclica e relacional entre os eixos do referencial MET, a separação dos atributos da Pedagogia Tradicional, como o foco na urgência e na resolução (M), dos atributos de uma Nova Pedagogia Social, focada na transformação (E) e no desenvolvimento (T) (Vieira e Vieira, 2016), cf. Figura 5, deixa de fazer sentido na aproximação ao complexo. Devemos adequar o peso de cada atributo ao contexto vivencial, antes de os articular, sem prescindir de os colocar na equação. Mas a ideia de que não devemos reduzir “a educação à educação escolar” (M) nem a “educação social à educação não escolar” (ExT) (Vieira e Vieira, 2016, p. 76) já se enquadra na lógica triádica da mediação, e o contrário significaria uma oposição dicotómica de um eixo (M) a um plano (ExT).

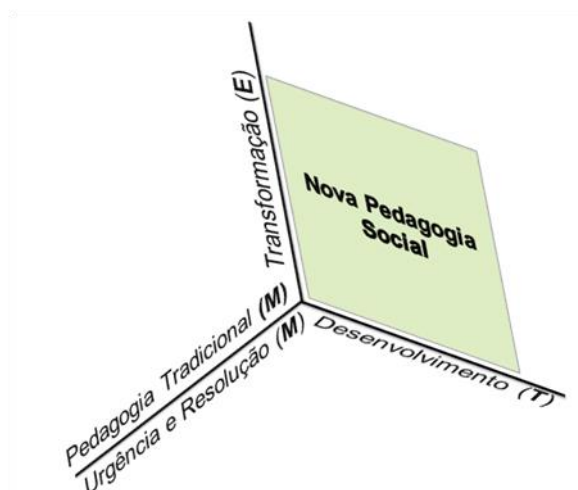


Figura 5. Oposição dicotômica entre o eixo (M) e Plano (TxE), no referencial MET
Adaptado de Antunes (2021).

Considerando a transformação peça chave nos processos educativos (Vieira e Vieira, 2016), para que ela aconteça, não poderemos deixar de fora nenhum dos três eixos do referencial MET. Teremos sempre de pensar na relação entre os eixos da homogeneidade (M), da diferença (T) e da diversidade (E), como diferentes fases do mesmo processo dinâmico, que evolui retornando às mesmas fases, mas num nível superior. As relações de integração (ExM), de desenvolvimento (MxT), e de transformação (TxE) promovidas entre aqueles eixos, cf. Figura 3, são planos de mudança onde encaixamos respetivamente, Pedagogias ligadas ao Objeto, ao Sujeito e ao Social, e que deverão articular num segundo nível, numa nova Pedagogia

Transdisciplinar, como ilustrado na Figura 6, permitindo transpor esta ideia, para a ideia de uma nova escola Transdisciplinar.

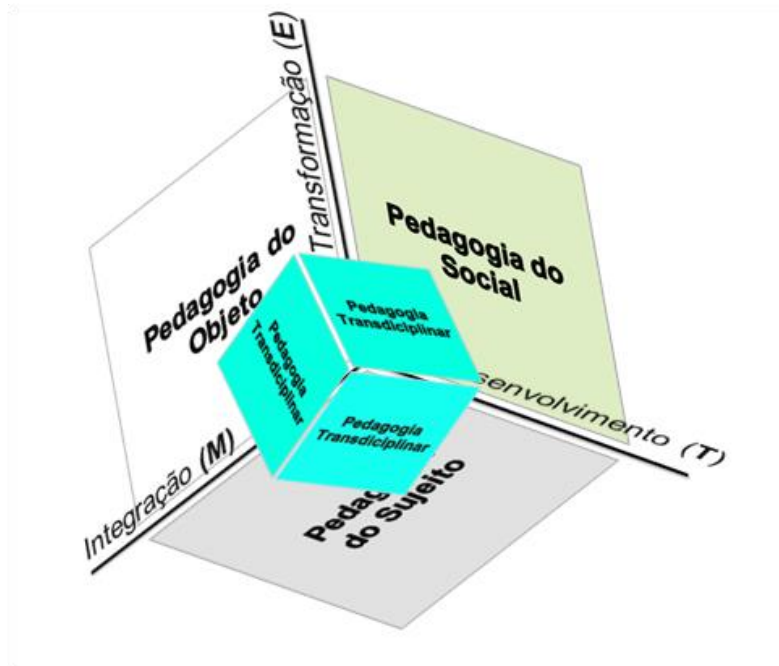


Figura 6. Dois níveis no referencial MET. A Pedagogia Transdisciplinar na articulação das Pedagogias do Objeto, do Sujeito e do Social
Adaptado de Antunes (2021).

CONCLUSÃO

O uso do referencial MET como uma nova ferramenta epistemológica e metodológica intuitiva, simples aberta, e evolutiva, capaz de articular a homogeneidade, a diversidade e a diferença, permite a representação da mudança do posicionamento da escola e da sociologia como motores na construção de uma Pedagogia Transdisciplinar, e articular os principais modelos de mediação conhecidos. Ao contrário dos restantes modelos expostos que estão praticamente associados a apenas um eixo do referencial MET, a Mediação Intercultural ao estar associada ao desenvolvimento das relações em dois eixos, (E) e (T), acaba por aplicar competências mais adequadas à leitura da complexidade, pois consegue aproveitar-se das relações no plano espaço-tempo (ExT). No entanto, o conceito de mediação deve evoluir, e alcançar uma visão triádica, dinâmica e transdisciplinar, que permita articular, a física clássica (M), a física da relatividade (E), e a física quântica (T). Tornou-se fundamental a construção de um sistema escolar transdisciplinar para se enfrentar a complexidade.

BIBLIOGRAFIA

- Antunes, C. (2021). *Mediações nas transições paradigmáticas: O hábito, o conflito e o reconhecimento*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto. Porto. <https://hdl.handle.net/10216/136178>
- Blondel, D. (2005). Dificuldades, riscos e desafios do século XXI. In Jacques Delors (Org.), *A educação para o século XXI: Questões e perspectivas* (pp. 13-18). Porto Alegre: Artmed.
- Bray, M. (2005). A privatização do ensino médio: Análise e consequências para as políticas a serem implementadas. In Jacques Delors (Org.), *A educação para o século XXI: Questões e perspectivas* (pp. 81-103). Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Delors, J. (2005). Prefácio. In Jacques Delors (Org.), *A educação para o século XXI: Questões e perspectivas* (pp. vii-viii). Porto Alegre: Artmed.
- Descartes, R. (1991). *Discurso do método*. Introdução e notas de Étienne Gilson. Tradução de João Gama. Lisboa: edições 70.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1999). *Como conduzir uma negociação?* Tradução de M. J. Goucha. Lisboa: Edições ASA.
- Giménez, R. C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista Migraciones*. Publicación Del Instituto Universitario de Migraciones, (2), 125-159. <http://www.colegiocentral.es/wp-content/uploads/2017/12/Carlos-Gimenez-La-Naturaleza-De-La-Mediación-Intercultural.pdf>
- Giménez, R. C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Revista Migraciones*. Instituto Universitario de Migraciones, (10), 59-110. Madrid: Universidade Pontifícia de Comillas. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4376>
- Grayling, A. C. (2020). *Uma história da filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- Hawking, S. (2022). *A teoria de tudo. A origem e o destino do universo*. Lisboa: Gradiva.
- Hughes, P. (2005). Objetivos, expectativas e realidades da educação para os jovens. In Jacques Delors (Org.), *A educação para o século XXI: Questões e perspectivas* (pp. 35-44). Porto Alegre: Artmed.
- Jorge, M. (1994). *Da epistemologia à biologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- Parisi, G. (2022). *A minha história na física. O voo dos estorninhos e outros sistemas complexos*. Prefácio C. Fiolhais. Tradução M. Ferro. Lisboa: Bertrand Editora.
- Roveli, C. (2018). *A ordem do tempo*. Tradução S. Cobucci. Lisboa: Penguin Random House.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A., Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições.

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN SOCIAL: MÁS ALLÁ DE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS

María Carmen Quesada Muñoz¹

¹ *Universidad de Educación a Distancia. España*

RESUMEN

La llegada de personas migrantes a un territorio contribuye a su reconfiguración socioeconómica y político-institucional, transforma sus características culturales al reproducir diferentes aspectos de las culturas de origen de estas personas. Las relaciones que se establecen entre los diversos grupos culturales tienen naturalezas muy distintas, pudiendo surgir choques culturales origen de futuros conflictos.

Independientemente del modelo migratorio efectuado, generalmente, la posición de las poblaciones migradas en los territorios de acogida se caracteriza por la existencia de desigualdades con respecto a la población de acogida, esta circunstancia puede originar situaciones de conflictividad. La sociedad acogedora debe posibilitar la inclusión social de las personas migrantes en condiciones de igualdad, sin tener que renunciar a su identidad cultural en un contexto de convivencia intercultural.

En este contexto la mediación intercultural como herramienta de intervención social adquiere validez como metodología que posibilita la participación en la comunidad de los diversos grupos culturales, mediante la puesta en valor de la diversidad cultural, permitiendo aceptar, comprender y respetar al otro/a, promocionando relaciones dinámicas incluyentes, facilitando la construcción de imaginarios comunitarios comunes donde la diversidad es asumida y gestionada positivamente.

PALABRAS CLAVE

Mediación intercultural; Migraciones; Intervención social comunitaria; Convivencia Intercultural

INTRODUCCIÓN

Los procesos migratorios no constituyen un fenómeno nuevo, al contrario, han ido en paralelo a la propia historia de la humanidad. Sabemos que la llegada de personas migrantes a un nuevo territorio tiene como resultado la transformación de las circunstancias sociales y culturales del total de la ciudadanía. Existen diferentes elementos que repercuten en el resultado neto del proyecto migratorio (procesos de inclusión o de exclusión social) entre ellos se encuentran factores laborales, económicos, comunitarios, psicológicos, políticos, etc. (Martínez y Martínez, 2018).

Independientemente del modelo migratorio desarrollado, la posición de las poblaciones migradas en los distintos territorios de acogida se caracteriza generalmente por la

existencia de desigualdades con respecto a la población de acogida, originando situaciones de conflictividad (Laparra, 2008).

En este sentido, como indica Giménez (2005), la sociedad debe posibilitar la inclusión social de las personas migrantes en condiciones de igualdad de derechos y obligaciones con la mayoría, sin tener que perder su identidad cultural en un contexto de convivencia intercultural.

La reproducción en la comunidad de acogida de diversos elementos de la cultura de origen de las personas migrantes puede conducir a choques culturales en la interacción con otras personas con culturas diferentes, pudiendo entrar en conflicto (Ochoa, 2016).

La convivencia se conseguirá cuando se reconozca a las personas migrantes como unos vecinos que aportan desde su diferencia. En este contexto se sitúa la mediación intercultural como propuesta de intervención social a nivel comunitario, más allá de la gestión de los conflictos culturales, como herramienta de intervención social se considera una metodología que permite a los distintos grupos étnicos participar en una comunidad, a través de la promoción de valores en los diferentes actores culturales, permitiendo aceptar, comprender y respetar al otro cultural (Berrios y Bortoloto, 2017).

A través del análisis de contenido de diversos documentos publicados por las principales entidades vinculadas a la mediación intercultural en España: Servicio de Mediación Social Intercultural de Madrid (SEMSI), Andalucía Acoge, Fundación Sevilla Acoge, Fundació Desenvolupament Comunitari, Fundación Secretariado Gitano y Departamento de Políticas Migratorias y Justicia de Gobierno de Navarra y de diferentes artículos de estudios de investigación extraídos de bases de datos como Dialnet y otros compartidos en ResearchGate, se pretende detallar las posibilidades de la mediación intercultural en España como herramienta de gestión del conflicto intercultural y de intervención social comunitaria que promueve la convivencia en sociedades multiétnicas desde una mirada de ganancias culturales, facilitando la interacción, comprensión y aceptación mutua de las diferencias culturales, partiendo de especificar su origen y sus principales definiciones.

OBJETIVO

Con el estudio descriptivo se pretende alcanzar el siguiente objetivo: Especificar el origen de la mediación intercultural, definiciones y finalidades, figura del y la mediadora

intercultural y detallar sus posibilidades y retos como herramienta de gestión del conflicto intercultural y de intervención social en sociedades diversas culturalmente.

ARGUMENTACIÓN

Este documento presenta la investigación descriptiva desarrollada mediante la revisión de diferente bibliografía publicada por las anteriores fuentes citadas y autores/as de reconocido prestigio nacional e internacional en el ámbito de la migración, interculturalidad y mediación intercultural.

Se han considerado fuentes primarias con un intervalo temporal (2001 a 2020), permitiendo abarcar las diferentes fases por las que ha transitado la mediación intercultural después de su génesis en España a principios de la década de los noventa del siglo pasado: fase de despliegue de la mediación intercultural (1998-2002), fase de expansión acelerada (2003-2008) y la fase de desaceleración y desaparición de servicios de mediación (2009-2014) según expresa Giménez (2019). Se proporciona así una visión evolutiva de la aplicación de esta metodología poniendo en valor el rol de la inmigración internacional responsable del 79% del crecimiento de la población total en España y del cambio en la estructura demográfica, social y económica de España (Fernández-Huertas, 2021).

Se ha utilizado en el análisis de los documentos la herramienta metodología cualitativa “análisis de contenido” utilizando para ello el programa ATLAS.ti9, con la finalidad de dotar al estudio de la mayor objetividad posible evitando posibles sesgos del investigador.

La categorización de los diferentes textos en unidades de codificación o registro se llevó a cabo inicialmente mediante la asignación de códigos que posibilitaran su posterior agrupación estableciendo categorías. Se establecieron un total de 22 códigos que se unificaron en cuatro categorías como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías y códigos asignados

Categoría	Código
Migración	Competencia cultural Identidad cultural Proceso migratorio Convivencia intercultural

Proceso social	Convivencia Intercultural Diferenciación cultural Exclusión social Inclusión social
Intervención	Intervención comunitaria Reto social Exclusión social Inclusión social Intervención social
Perspectiva Mediación	Conflicto Fuentes de mediación Etnocentrismo Multiculturalidad Interculturalidad Mediación intercultural Mediación comunitaria Mediación lingüístico-cultural Mediación preventiva Mediación rehabilitadora Mediación transformadora Reto social Rol mediador/a intercultural

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de contenido desarrollado teniendo en cuenta las categorías definidas y los códigos que las integran y las diferentes relaciones que tienen lugar entre las diferentes categorías, ha permitido la obtención de los siguientes resultados.

Las sociedades en la actualidad son heterogéneas, siempre ha existido contacto entre las diferentes culturas e incluso este contacto ha sido el causante del desarrollo de las sociedades (González, 2014).

Las sociedades modernas se han desarrollado culturalmente gracias a la aportación de los procesos migratorios (Berrios y Bortolotto, 2017), tal y como indica González (2014) las sociedades occidentales comprenden un amplio conjunto de culturas y etnias debido al incremento de los flujos migratorios.

Los grandes cambios producidos en el marco de la globalización han impulsado la realidad social de la inmigración en las últimas décadas (Ruiz, 2012), se constituye como un fenómeno complejo que involucra una pluralidad de aspectos económicos, sociales,

psicológicos... que afectan a la vida cotidiana en un mundo cada vez más interconectado (Martínez y Martínez, 2018).

Según indica el Consejo Económico y Social de España (2019) en el informe *La inmigración en España: efectos y oportunidades*, la magnitud adquirida por el fenómeno migratorio desde finales del siglo XX ha transformado profundamente los perfiles de la sociedad española. La diversidad cultural que conlleva dicha manifestación implica según Ruiz (2012) un reto dificultoso, promocionar la convivencia intercultural aceptando la diversidad desde el respeto a las propias identidades.

En España el fenómeno migratorio implica oportunidades y efectos en todas las dimensiones de la realidad social. La posibilidad o la ausencia de acceso al empleo, a los dispositivos del Estado de bienestar y la participación de las personas migrantes en otros ámbitos de la vida social, considerados como los tres ejes principales de integración de estas personas, puede conllevar a procesos de inclusión o exclusión social (Consejo Económico y Social España, 2019). Una de las barreras que dificulta la inclusión social de las personas migradas se encuentra en el ámbito legislativo y normativo del país de acogida. En bastantes ocasiones, imposibilita el acceso al estatus de ciudadano y de esta manera a los sistemas de protección social (educativos, sanitarios, de prestaciones, etc.), pudiendo derivar en una situación de exclusión social (Martínez y Martínez, 2018).

Es fundamental integrar el fenómeno migratorio, tanto como variable económica y como realidad humana destinada a modificar la sociedad de acogida, al modificarse a sí misma (Sales, 2008). La convivencia intercultural supone un proceso de adaptación mutua, tanto de la población llegada, como de los recursos existentes con la finalidad de integrar la sensibilidad a la diversidad (Álamo, 2020).

La sociedad debe posibilitar, tanto la inclusión social de las personas migrantes en condiciones de igualdad de derechos y obligaciones con la mayoría, sin tener que perder su identidad cultural en un contexto de convivencia intercultural (Giménez, 2010), como potenciar la interacción entre las personas y el sentimiento de pertenencia a la comunidad, como se indica en el II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014 (Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011). Es importante considerar que las claves de la integración social no hay que buscarlas sólo en las características de las personas migrantes, sino muy especialmente en las de la propia sociedad de acogida tal y como afirman Laparra (2008) y Cohen-Emerique (2013).

El paradigma de la interculturalidad debe convertirse en la guía que oriente todas las políticas de intervención social. Ya se observa un cambio de tendencia en las políticas sociales, la convivencia intercultural se considera un elemento fundamental para la cohesión y el desarrollo social. La gestión de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad pasan a ser aspectos prioritarios en las políticas sociales (Álamo, 2020). La intervención social tiene como objetivo rehabilitar y mediar en las situaciones complejas dando respuesta al fenómeno de la exclusión. Para ello se nutre de procesos metodológicos y técnicas de mediación profesional con el objetivo de satisfacer las necesidades humanas, mejorando su calidad de vida y su desarrollo integro. Así la mediación es la principal herramienta de trabajo en la resolución de los conflictos sociales y en establecimiento de una relación participativa entre los distintos actores sociales (Castro, 2018).

Con la llegada de personas migrantes a Europa se produjeron en las sociedades de acogida situaciones complejas donde la intervención de profesionales era necesaria para gestionar diferentes procesos. A estos profesionales se les denominó mediadores interculturales o incluso mediadores comunitarios (Mora, 2011). Por lo tanto, tal y como afirman García y Barragán (2004), la mediación intercultural surgió de forma paralela a la constatación de una presencia más o menos estable en Europa de población procedente de países extracomunitarios. En contextos con diversidad cultural está constatado que surgen choques culturales origen de posibles conflictos (Ochoa, 2016). El análisis de los documentos seleccionados proporciona las siguientes definiciones para la mediación intercultural.

Para el grupo Desenvolupament Comunitario y Andalucía Acoge es “un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas” (Bermúdez et al., 2001, p. 76).

Giménez define la mediación intercultural o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales como una:

modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del

otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de los conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (Giménez, 2019, p. 203)

Sevilla Acoge considera la mediación intercultural como un proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración entre personas o grupos presentes en un mismo territorio, y pertenecientes a una o varias culturas (Dieng, 2019). Muy en esa línea Fundación Secretariado Gitano (2004) expresa que las experiencias de intermediación cultural van más allá del conflicto multicultural o inter-étnico, ya que en muchas ocasiones están enfocadas al establecimiento o a la mejora de la comunicación entre diferentes actores etnoculturalmente diferenciados.

Coincidiendo con Álamo (2020), las anteriores definiciones de mediación intercultural la consideran tanto como una herramienta de intervención social que gestiona de manera pacífica los conflictos culturales, como una metodología que participar en una comunidad fortaleciendo las relaciones inter-étnicas a través de la promoción de valores como la tolerancia y el diálogo intercultural entre los diferentes actores culturales, promoviendo la convivencia en sociedades multiétnicas desde una mirada de ganancias culturales (Berrios y Bortolotto, 2017).

Para Urruela y Bolaños (2012), la principal finalidad de la mediación intercultural es la convivencia intercultural y, por tanto, se contempla como una herramienta para comprender y relacionarse con la diversidad cultural. Trabaja en la construcción de una sociedad donde esta diversidad conlleva nuevas formas de relación social y no implica necesariamente una conflictividad insuperable (Moreno, 2006). Se trata de trabajar a favor de la cohesión social, de la integración de todos los individuos y grupos en un plano de igualdad (Giménez, 2002).

En España la figura del y de la mediadora intercultural surgió de la necesidad de establecer puentes de diálogo entre la sociedad de acogida, las personas migrantes y las diversas realidades culturales existentes (Richarte y Díe, 2008). Estos y estas profesionales están formados y formadas en migraciones, interculturalidad y mediación, desempeñan una labor de intermediación entre la población migrante y las instituciones, entidades y recursos públicos o Deben ser profesionales expertos y

expertas en mediación comunitaria que faciliten el encuentro, las relaciones, el conocimiento mutuo, la disminución de los estereotipos y la integración social de las personas migrantes.

Sus funciones principales son como se ha indicado facilitar la inserción, crear vínculos y redes sociales, mediar en los conflictos y sensibilizar a la sociedad (Berrios y Bortolotto, 2017), fomentar la comunicación, la cohesión social y promoción de la autonomía de las minorías (Dieng, 2019). Para ello deben poseer o adquirir habilidades personales y herramientas y competencias sociales que faciliten la integración social de las personas migrantes y a ser capaces de transferir esos conocimientos a los principales agentes comunitarios (Berrios y Bortolotto, 2017).

Esta profesión se caracteriza por ser muy dinámica y creativa pero no existe consenso en su formación teórica y desempeño práctico y ausencia de regulación y reconocimiento de esta figura profesional. De hecho, no existe una formación en mediación intercultural unificada, reglada (Richarte y Díe, 2008) y en la actualidad carece de homologación y no está incluida en el catálogo profesional (Llevot y Garreta, 2013). La única profesión recogida en el catálogo de familias profesionales en la actualidad en España es la Mediación Comunitaria.

En sociedades en continuo cambio dentro de los procesos de globalización y de movimientos humanos, la implementación y mejora de estrategias tendentes a la mejora de la competencia cultural según Ramos (2011) es uno de los desafíos actuales de los y las profesionales de la mediación intercultural. Sin una constante capacitación como indica Sales (2008) el óptimo desempeño profesional no será óptimo, ni imparcial, ni neutral ni confidencial, incumpliendo los principios fundamentales de la mediación (AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge, 2002).

Vivimos unos años de expansión de la mediación intercultural, está en auge (Álamo, 2020). Sin embargo, esta expansión no ha conllevado avances significativos en su fundamentación teórico-conceptual. Es necesario fundamentar teórica y prácticamente el desempeño profesional de los y las mediadoras interculturales (Giménez, 2019). Ante la ausencia de esta fundamentación se recomienda promover la investigación en el ámbito de la interculturalidad y la mediación (Mora, 2011), desarrollando nuevas aportaciones en la gestión de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad, añadiendo a las respuestas e intervenciones individuales, la

promoción del trabajo grupal y la incorporación de la dimensión comunitaria (Álamo, 2020).

CONCLUSIONES

La mediación intercultural es una herramienta validada de intervención ante el conflicto cultural contribuyendo a una mejor comunicación, relación e integración (Bermúdez et al., 2001) y además tiene como finalidad principal la promoción de la convivencia intercultural entre grupos diversos culturalmente, como afirman García y Barragán (2004), Urruela y Bolaños (2012) y Álamo (2020), entre otros autores.

Los resultados obtenidos evidencian y constatan que los flujos migratorios han contribuido a la formación y desarrollo cultural de los países modernos. Las sociedades actuales son culturalmente diversas y en la gestión de esa diversidad cultural la mediación intercultural ha sido la principal herramienta de intervención social (Berrios y Bartolotto, 2017). La mediación intercultural y sus profesionales tienen en la actualidad el difícil y complicado reto de promocionar y favorecer la convivencia intercultural (Ruiz, 2012).

Las personas migrantes en muchas ocasiones no tienen posibilidad de acceder al estatus de ciudadano quedando al margen de los sistemas de protección social generando en ocasiones situaciones de exclusión social (Martínez y Martínez, 2018). Autores como Cohen-Emerique (2013) y Laparra (2008) exponen que la integración de las personas migrantes no depende en exclusiva de ellas, las sociedades de acogida tienen gran responsabilidad en esos procesos. Por lo tanto, la sociedad debe posibilitar tanto la inclusión social de las personas migrantes (Giménez, 2010), como potenciar la interacción entre las personas y el sentimiento de pertenencia a la comunidad (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011).

Se puede afirmar que después del análisis de contenido de los documentos seleccionados, los mismos proporcionan información coincidente en relación con la contextualización de la metodología de la mediación intercultural, su definición, finalidades, rol de los y las profesionales de la mediación intercultural desde una posición óptima y valiosa de esta herramienta. Sorprende la ausencia de análisis y crítica reflexiva sobre su praxis, haciendo únicamente referencia a la falta de avances en su fundamentación teórico-conceptual (Giménez, 2019), la necesidad de mejora de la

competencia cultural de los y las mediadoras (Ramos, 2011) y paulatina capacitación y profesionalización (Sales, 2008) en contexto donde a día de hoy la mediación intercultural carece de formación unificada, reglada y homologada como expresan Richarte y Díe (2008) y Llevot y Garreta (2013). La única aportación crítica la expresa Dieng (2019), quien considera la mediación intercultural como una herramienta válida para dar respuesta y gestionar problemas de integración de las personas migrantes, pero no es la panacea, ni es infalible y la considera como una acción complementaria y transversal en todas las intervenciones con otros profesionales de la intervención social. Destacable es la ausencia de datos cuantitativos o cualitativos empíricos que manifiesten el impacto del empleo de la mediación intercultural en la gestión de la diversidad cultural y promoción de la convivencia intercultural e integración de las personas migrantes en los documentos analizados. Sólo se encuentra en la fuente de Álamo (2020) un análisis cuantitativo de las diferentes acciones llevadas a cabo por el Servicio de Mediación e Intervención Comunitaria Intercultural en la comunidad foral de Navarra.

Como expresa Dieng (2019), en los actuales tiempos de incertidumbre y repliegue identitario, la mediación intercultural tiene grandes retos, entre ellos volver a tejer lazos sociales facilitando la inclusión social de las personas migrantes, la convivencia intercultural y la validación de la metodología de mediación intercultural a través de la investigación. Es necesario investigar sobre el impacto de su práctica desde la perspectiva de la interculturalidad siendo esta una vía para la fundamentación y reconocimiento de la profesión de mediador y mediadora intercultural y la instauración de una formación homologada, como han afirmado Giménez (2019), Richarte y Díe (2008) y Llevot y Garreta (2013), entre otros.

Las sociedades occidentales en la actualidad se configuran como diversas étnica y culturalmente (Berrios y Bortolotto, 2017), en ese proceso los flujos migratorios internacionales han tenido gran parte de responsabilidad y han sido el origen en muchas ocasiones del desarrollo actual de estas sociedades (González, 2014). En España, el incremento en el número de población extranjera con un crecimiento acelerado de la inmigración en las dos últimas décadas evidencia una diversidad cultural (González, 2014), que ha transformado acentuadamente los perfiles de la sociedad española (Consejo Económico y Social de España, 2019). La gestión de esta diversidad cultural

conlleva un desafío importante, promocionar la convivencia intercultural, aceptando y respetando la diversidad desde el respeto de las diferentes identidades culturales (Ruiz, 2012).

La mediación intercultural además de una herramienta de intervención ante el conflicto cultural, promueve la convivencia intercultural entre grupos diversos culturalmente (García y Barragán, 2004), es una metodología de intervención social tanto con la población nativa como con la migrante que facilita la participación en la comunidad de todos y todas permitiendo instaurar una cultura de convivencia, respeto y valoración de los distintos perfiles socio-culturales (Berrios y Bortolotto, 2017).

En la cambiante actualidad, la mediación intercultural se adapta a las nuevas necesidades entre ellas la de contemplar la perspectiva grupal y comunitaria en sus acciones (Álamo, 2020). Si bien ha quedado manifiesta la necesidad de realizar aportes en su fundamentación y la validación de sus profesionales evitando su concepción como un mero agente social de personas migrantes con escaso carácter mediador (Giménez, 2019). Debe dotarse de fundamentación investigadora en interculturalidad (Mora, 2011), aportando nuevas estrategias que desarrollen creativas contribuciones en la gestión de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad (Álamo, 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002). *Mediación Intercultural: Una propuesta para la Formación*. Popular.
- Álamo Candelaria, J.M. (2020). *Estudio sobre la mediación intercultural en Navarra*. Pamplona: Departamento de Políticas Migratorias y Justicia de Gobierno de Navarra.
- Bermúdez Anderson, K., García de Castro Martín-Part, R., García González-Gordón, H., Lahib, A., Pomares Fuertes, F., Prats San Román, G., Sánchez Miranda, J., y Uribe Pinillos, E. (2001). *Mediación Intercultural. Una propuesta para la formación*. 1–197. Anderson.
- Berrios, J. y Bortolotto, I. (2017). La Mediación intercultural: una propuesta de intervención. En J. Berrios y I. Bortolotto (coords.), *Migración e interculturalidad: Perspectivas contemporáneas en el abordaje de la movilidad humana* (pp. 215-247). <https://www.researchgate.net/publication/320386374> *Migracion e Interculturalidad per spectivas contemporaneas en el abordaje de la movilidad humana*
- Castro Clemente, C. (2018). Intervención y mediación social. Definición y contextos profesionales. *Aldaba*, 42. 51–62. <https://doi.org/10.5944/aldaba.42.2017.20805>
- Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54. 11-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056776>
- Consejo Económico y Social España (2019). Informe. La Inmigración en España: Efectos y Oportunidades. *Colección Informes* 02/2019. <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>

- Dieng, O. (2019). La práctica de la mediación intercultural en Sevilla Acoge: una apuesta por la inclusión social. En A. M. Costa e Silva, I. Macedo y S. Cunha (eds.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 453-459). CECS.
- Fernández-Huertas Moraga, J. (2021). Inmigración y políticas migratorias. *Estudios sobre la economía española-2021/10*. <https://ideas.repec.org/p/fda/fdaeee/eee2021-10.html>
- Fundación Secretariado Gitano. (2007). *Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos*. 92. Fundación Secretariado Gitano.
- García, F.J. y Barragán, C. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: Hacia una nueva conceptualización. *Portualia: Revista de Trabajo Social*, 4, 123-142. https://www.researchgate.net/publication/39272940_Mediacion_intercultural_en_sociedades_multiculturales_hacia_una_nueva_conceptualizacion
- Giménez Romero, C. (Coord.) (2002). *El Servicio de Mediación Social Intercultural. SEMSI. Segunda Parte: Fundamentos, Dimensiones y Ámbitos de la Acción Mediadora. La mediación social es una de las técnicas que se pueden utilizar en intervención social*. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/import/aymadrid/aymadrid0047.pdf
- Giménez Romero, C. (2010). El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas. *Ikuspegi. Observatorio vasco de Inmigración*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=595383>
- Giménez Romero, C. (2019). *Teoría y práctica de la mediación intercultural. Diversidad, conflicto y comunidad*. Reus.
- González Rábago, Y. (2014). Los procesos de integración de personas inmigrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. *Athenea Digital*, 14(1), 195-220. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1067>
- Laparra, M. (2008). La dinámica de la integración social de los inmigrantes y su impacto en la sociedad de acogida. La perspectiva desde Navarra. *Política y Sociedad*, 45 (1), 167-186. https://www.researchgate.net/publication/277262349_La_dinamica_de_la_integracion_social_de_los_inmigrantes_y_su_impacto_en_la_sociedad_de_acogida_La_perspectiva_desde_Navarra
- Llevot, N. y Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista Internacional de Sociología. Monográfico sobre asociacionismo e inmigración* 71 (1), 167-188. DOI: 10.3989/ris.2012.09.07.
- Martínez, M.F. y Martínez, J. (2018). Procesos migratorios e intervención psicosocial. *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 39(2), 96-103. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2865>
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011). *II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014*. https://www.fundacionlengua.com/extra/descargas/des_38/INMIGRACION/II-Plan-Estrategico-Ciudadania-e-Integracion.pdf
- Mora Villarejo, M. (2011). La mediación intercultural. Conceptualización. Funciones y perfil del mediador. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, 6, 71-84. <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/151>
- Moreno Moreno, J. (2006). La mediación en el ámbito de la inmigración y convivencia. *Acciones e Investigaciones, Extra 1*, 114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002296>
- Ochoa Palomo, C. (2016). *Narrativas biográficas de mediadores interculturales desde una perspectiva sistémica. Implicaciones socioeducativas*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla (España)]. <http://hdl.handle.net/11441/39893>
- Ramos Vidal, Ignacio (2011). El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 7(1), 143-150. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2011.0001.09>

- Richarte, I. y Díe, L. (2008). La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. *Documentación social* 148, 133-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2666247>
- Ruiz Bernardo, M. P. (20 de octubre de 2012). Diagnóstico y propuesta de intervención socio-comunitaria en el ámbito de la mediación intercultural. [Ponencia de Congreso]. VIII Conferencia Internacional Foro Mundial de Mediación, Valencia. <https://mediacion.icav.es/wp-content/uploads/2018/01/FMM-2012-VOLUMEN-TERCERO.pdf>
- Sales Salvador, D. (2008). Mediación intercultural e interpretación de los servicios públicos ¿Europa intercultural? *Pliegos de Yuste: revista de cultura y pensamientos europeos* 1 (7-8). 77-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2975253>
- Urruela, I. y Bolaños, I. (2012). Mediación en una comunidad intercultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126. DOI: 10.5093/aj2012a11.

APORTACIONES DE PILAR HERAS A LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Núria Fabra Fres¹, Miquel Gómez Serra², Asun Llena Berñe³

^{1,2,3} *Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona*

RESUMEN

Este artículo recoge las aportaciones que la pedagoga Pilar Heras Trías realizó a la Pedagogía Intercultural. La doctora Pilar Heras (1954-2019) fue profesora de Educación social y Pedagogía social de la Universidad de Barcelona (UB). Investigadora principal del Grupo de Investigación en Pedagogía Social (GPS), miembro de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social y desarrolló diferentes encargos políticos, siendo directora general de Ejecución Penal en la Comunidad y Justicia Juvenil del Departamento de Justicia del gobierno catalán en el momento de su fallecimiento.

Pilar Heras se inició en la investigación educativa entorno a los temas de género y educación, pero muy pronto se especializó en Pedagogía Intercultural y, posteriormente, en educación ambiental, atención a la infancia y justicia, siendo titular de la asignatura de Educación multicultural de la diplomatura de Educación social (UB).

Comprometida con la justicia global, participó como docente en diferentes experiencias internacionales para difundir la Pedagogía social. Entre otras experiencias nacionales e internacionales, fue profesora y directora en diversos másteres latinoamericanos en coordinación con la Universidad de El Salvador, docente en el Magister de Género y Desarrollo, título propio de la Universidad Complutense de Madrid, además de participar en diferentes congresos de ámbito internacional aportando contenidos relacionados con la interculturalidad. Esta comunicación tiene por objetivo identificar y dar a conocer sus reflexiones y propuestas sobre la educación intercultural a partir de la revisión de sus publicaciones y de diversos artículos que hablan de su memoria y que revisan su trayectoria y sus aportaciones. También se han estudiado los materiales de la Jornada *Somriure i revolta: diverses mirades del llegat de Pilar Heras* (2022), en especial las aportaciones de la Dra. Rosa Marí, quien desarrolló el legado de Pilar Heras en el ámbito de la multiculturalidad. Por último, hemos revisado sus apuntes personales sobre educación multicultural.

El análisis de todos estos materiales nos ha permitido identificar una mirada educativa transversal. Heras hablaba desde el paradigma de la complejidad, por ello asociaba las diferencias culturales con las desigualdades sociales, incorporando una perspectiva ética y de género. Recogemos la crítica que Pilar Heras realizaba al racismo institucional y social, desde una mirada utópica y optimista que estimula al lector a comprometerse con la igualdad y la justicia global. Por todo ello, hacemos nuestra su perspectiva ecológica de una educación comprometida con el desarrollo comunitario y social orientado a la transformación social.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad; Complejidad; Corresponsabilidad; Transformación social

INTRODUCCIÓN

Pilar Heras (1954-2019), doctora en pedagogía, fue profesora de la Universidad de Barcelona (UB) desde 1985. Ejerció diferentes cargos políticos en el Ayuntamiento de

Figueres, en el área de bienestar social de la delegación del gobierno autonómico en Girona y fue directora general de Ejecución Penal en la Comunidad y Justicia Juvenil del Departamento de Justicia del gobierno catalán. Se doctoró con la tesis “Dona i educació a Catalunya (una mirada al sexisme educatiu des d’una pedagogia social no androcèntrica)” bajo la dirección del Dr. Antoni Petrus. Pronto amplió sus estudios hacia la educación ambiental y la educación intercultural. Estudió las políticas sociales y educativas en profundidad y defendió el valor de la comunidad (Fabra, Gómez y Llena, 2019). No fue una autora con alta producción científica escrita, pero sí una gran activista, política, comunicadora, docente e investigadora. Así lo reconocían sus compañeros de trabajo:

Su insistencia en los elementos que quedan recogidos en sus palabras que encabezan este recuerdo, son significativas: comunidad, acciones no compartimentadas, multiculturalidad, la sostenibilidad, la calidad de vida y el bienestar de las personas, etc., que nos sitúan frente a una de las figuras más interesantes del panorama social y educativo de los últimos tiempos. (Sánchez-Valverde y Gómez, 2019, p. 1)

Presentamos un estudio de su legado pedagógico: sus escritos, el testimonio de sus clases, sus apuntes y materiales de trabajo, así como los testimonios personales en los diversos actos de despedida realizados tras su súbita muerte.

La profesora Rita Gradaílle (2019)¹ la describía como sigue:

Pilar era una mujer todoterreno que transitó por diferentes escenarios, siempre con el desafío de dar voz a los ‘silenciados’ mediante políticas sociales y educativas que trataran de mejorar la calidad de vida de los más vulnerables. Con este propósito concebía la vida y la educación -y más concretamente la educación social-, al entenderla como una estrategia para la transformación social de los diferentes territorios y comunidades. Por ello, siempre apostó por políticas asentadas en lo local; un posicionamiento que requería de la deconstrucción de las realidades cotidianas, analizando sus debilidades, optimizando sus potencialidades, valorando el sentido y el significado de cualquier actuación. Esa sensibilidad que irradiaba impregnaba la

¹ Profesora de la Universidad de Santiago de Compostela, vicepresidenta de la SIPS, compañera y amiga de Pilar Heras.

reflexión, la investigación y la acción socioeducativa... y permitía reconstruir realidades más empoderadas y menos asistencialistas; aquellas donde las personas se convertían en protagonistas y no en meras destinatarias.

Con este artículo queremos recoger su legado pedagógico en relación con la multiculturalidad, un legado que nos interpela y nos lleva a reflexionar en como podemos contribuir en fomentar una educación orientada a la mejora de la convivencia y de la cohesión social, que tan perseverantemente Pilar reivindicaba.

CONSIDERACIONES PREVIAS. EL MARCO DE REFERENCIA DE PILAR HERAS

En sus escritos encontramos múltiples referencias a la falacia de la neutralidad. Pilar consideraba que la educación exige compromiso y posicionamiento: las palabras que escogemos, las lecturas que realizamos y proponemos, no son escogidas al azar. La educación es un hecho intencional, cargado de sentido, cargado de mensaje. Así pues, no hay educación neutral. Para Pilar la cultura es la mejor herramienta, siendo necesaria una formación cultural y el acceso a la cultura. No es importante hablar, es importante expresar emociones, voluntades, propuestas... hablar solo tiene consistencia si conlleva comunicar un mensaje razonado y argumentado. Por ello, tenía una extensa biblioteca, revisaba la prensa y la literatura científica, con mirada crítica y reflexiva y acompañaba su acción docente e investigadora con el activismo social y político.

Otra característica de Pilar era su capacidad de escucha. Escucha atenta, escucha reflexiva, tanto de los discursos que la alimentaban, que confluían con su forma de pensar, como los discordantes. La escucha fortalece la mente, da argumentos, pensar es la razón de ser, argumentaba. A menudo repetía que es necesario pensar, darse cuenta, actuar, comprometerse, compartir, construir. Esta lista de palabras encadenadas contiene una de las claves del pensamiento de Pilar: la comunidad. Como seres sociales necesitamos interacciones sociales, la educación nos permite construir comunidades eficientes que dan respuesta a nuestras necesidades individuales y colectivas. Defensora de la acción comunitaria, sus proyectos de investigación siempre implicaban a las personas destinatarias, investigando sus necesidades sentidas, escuchando a todas las partes implicadas y construyendo cooperativamente desde la

interdisciplinariedad, desde el trabajo en equipo, en desde y para la comunidad (Costa et al., 2007; Heras, 2008c y Heras et al., 2014).

La ética fue una de sus preocupaciones principales, leyó con atención a Adela Cortina, Joan Canimas, y tantos otros, buscando principios éticos que orientaran su acción educativa y política. Aseguraba que toda respuesta educativa debía estar elaborada en el marco de la complejidad y la participación e integrar propuestas éticas (Heras et al., 2013c). Colaboró en la elaboración de múltiples códigos éticos, entendiendo la ética como un marco fiable de defensa de los derechos de las personas. Reconocía como uno de los fines de la educación la toma de decisiones de forma responsable. Entendía el conflicto como motor de cambio, considerando necesario analizar los conflictos, las desigualdades y los desequilibrios, la confrontación de derechos de las partes implicadas, y, también, los anhelos, los deseos, las emociones, ya que solo desde esta mirada poliédrica de la complejidad es posible construir respuestas respetuosas y responsables. En este sentido, Rosa Marí (2022)², en el acto de recuerdo que tuvo lugar en marzo de 2022, exponía el pensamiento de Pilar con las siguientes palabras:

La educación entendida como el eje vertebrador desde el cual pensar y responder a las nuevas realidades sociales y sus problemáticas de convivencia: desde la acción comunitaria, desde el diálogo y desde los principios democráticos.

Uno de los puntos clave de este objetivo, era que el trabajo educativo hacia la pluralidad cultural sólo se puede realizar dando voz a los otros, aquellos que denominamos como el otro, diferente o recién llegado. Sólo desde el intento de entender y entenderse (que no significa necesariamente compartir o estar de acuerdo), desde el diálogo y el nombramiento de las distintas necesidades y sensibilidades, se abre la posibilidad de la construcción de un espacio común basado en la igualdad. Este diálogo se sostenía para Pilar en la idea de mediación comunitaria.
[traducción literal de la intervención original em lengua catalana]

La educación era su mayor compromiso: aprender, desaprender y reaprender a lo largo de la vida. Aprender de la cotidianeidad, aprender de todas nuestras interacciones sociales, de todas nuestras actividades en y desde la comunidad. La educación requiere

² Profesora de la Universidad de Castilla - La Mancha, especialista en temas de interculturalidad y ex-alumna de Pilar Heras.

de los cinco sentidos, sin nuestra plena atención la educación pierde valor. Todo proceso educativo conlleva cuestionamiento, análisis, reflexión, solo con la disponibilidad de cambiar se aprende, solo asumiendo riesgos se avanza. La profesora Marí, en su exposición, recordaba las clases de interculturalidad de Heras, quien siempre preguntaba e interpelaba la conciencia de las estudiantes. El dialogo intergeneracional, intercultural y la perspectiva de género formaban parte de sus proyectos. Todas sus propuestas incorporaban la participación social: de las personas destinatarias, de los equipos profesionales, de los representantes políticos. No importaba dilatar los tiempos, repetir encuentros, recorrer kilómetros, lo importante era escuchar todas las voces, dialogar y confrontar visiones y miradas y construir propuestas desde la cooperación. También remarcaba que educar requiere coherencia, no podemos predicar y no actuar, o hacer discursos y prácticas divergentes. Solo con un ejercicio de coherencia podemos realizar acción socioeducativa con impacto (Heras et al., 2013a). La infancia y las familias fueron otro de los temas explorados por Pilar, la infancia entendida como la semilla del futuro, la esperanza de un futuro mejor. Su preocupación por el bienestar infantil la motivó a realizar trabajos entorno la infancia, en los que la familia era una variable de análisis imprescindible, como primera agencia de socialización relevante en el desarrollo de la personalidad. También en relación con los procesos migratorios tuvo una atenta mirada entorno los efectos en la infancia y sus familias (Heras 2013a y Heras 2013b). Sus proyectos incorporaban el idealismo y el realismo como un binomio posible. No hay que olvidar los ideales, pero la responsabilidad educativa nos obliga a trazar planes de trabajo realistas, con objetivos alcanzables que nos acerquen a unos ideales (que aún siendo inalcanzables), son una guía del camino a recorrer, siempre con una perspectiva de género y una mirada atenta a la justicia social (Heras, 1996).

Desde este realismo, su origen ampurdanés la conectaba con la tierra, con el viento, con el mar. Uno de sus elementos transversales siempre era el medio ambiente, tomar en consideración el medio en el que vivimos, planificar acciones sostenibles, respetar el equilibrio de la naturaleza. Esta perspectiva medioambiental formaba parte de su ADN pedagógico y personal y estaba presente en todos sus proyectos.

EL ENFOQUE DOCENTE DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE PILAR HERAS

Para hablar de interculturalidad Pilar Heras consideraba necesario estudiar tres conceptos interrelacionados: migraciones, desequilibrios y desigualdades.

Así, describía las migraciones como un nomadismo propio de la humanidad, siendo una constante histórica en la historia de la humanidad. Toda migración tiene un elemento común: la búsqueda de una mejor calidad de vida y el anhelo de prosperidad. Heras señalaba tres factores incidentes: la política, la economía y la demografía.

Los desequilibrios los situaba en las diferencias norte-sur. Mientras que los países del sur disponen de mejores condiciones medioambientales y reservas naturales, los países del norte disponen de mayor desarrollo industrial y tecnológico. Estos desequilibrios tienen sus efectos en las estructuras administrativas y las redes de servicios educativos y sanitarios, siendo el origen de los grandes éxodos del ámbito rural al urbano y del sur al norte. Los movimientos migratorios conllevan urbanizaciones aceleradas, que a menudo no pueden dar respuestas adecuadas a las necesidades de la población. La herencia colonialista y el espejismo de la educación universal y el desarrollo tecnológico de Europa y América del norte han tenido sus efectos demográficos y económicos, incrementando el tercer elemento: las desigualdades.

Las desigualdades, señalaba, son la fuente del conflicto, las dificultades no se encuentran en las diferencias culturales, sino en las desigualdades sociales y económicas. Mientras proliferan discursos de igualdad de oportunidades y de igualdad de derechos, la realidad social muestra graves desigualdades y múltiples restricciones de derechos en función de la situación geográfica, social y económica. Heras, desde su compromiso con el feminismo, también reflexionaba entorno el papel de la mujer en las diferentes culturas y las desigualdades por razón de género presentes en las diferentes culturas y sociedades. Realizaba una crítica hacia los proyectos de cooperación internacional no sustentados en principios éticos y evocaba la necesidad de transformación social de todo proyecto cooperativo (Heras, 2000).

Otro concepto estudiado en las clases de interculturalidad de Pilar Heras era el racismo, entendido como un comportamiento individual o colectivo de repudio de los seres humanos distintos, por motivo de raza (Tarnero, 1997). Pilar, criticaba los movimientos

científicos que desde la genética o la biología había intentado justificar la existencia de diferentes razas humanas, señalando la necesidad de deconstruir el racismo.

El racismo era descrito por Heras como la palabra comodín que se utiliza para justificar las dificultades para aceptar el derecho a la diferencia. *El otro, el diferente*, nos amenaza en tanto que nos muestra por efecto espejo nuestras debilidades. En sus clases señalaba que de los otros no nos da miedo lo que nos diferencia, sino aquello que se nos parece, cuanto más parecido es el otro más amenazados nos sentimos. Tras el racismo se esconden dos prejuicios (Savater, 1995): la heterofobia (el miedo, odio, aversión al diferente) y la xenofobia (el miedo, aversión, odio hacia el extranjero).

Heras era defensora de la educación como estrategia de éxito para la convivencia entre las personas, apelaba a la necesidad de reinterpretar la historia y consideraba el ideologismo histórico como una fuente de prácticas segregadoras y legitimadoras del racismo. Decía que solo la memoria, la revisión justa de los hechos históricos, podía generar nuevas percepciones de las desigualdades. Para ello, recurría al análisis sociodemográfico, soslayando como las migraciones facilitan las prácticas comparativas transnacionales. Desde la perspectiva sociohistórica, identificaba en la cultura mediterránea la tradición del intercambio y mestizaje, siendo la cuna de la interculturalidad, en el sentido de promoción del intercambio cultural. Por el contrario, señalaba el carácter de respeto a la diversidad propio de los países anglosajones y nórdicos, donde existen prácticas multiculturales de convivencia desde el respeto, con poco intercambio entre grupos (Touraine, 1995). En su análisis, señalaba que ninguno de dichos modelos había solucionado los conflictos existentes. Por ello, consideraba necesario incrementar las políticas educativas comunitarias basadas en el respeto y los derechos humanos. Era en este análisis donde la cultura era un concepto a explorar y profundizar, la cultura, nuestros orígenes, nuestra historia... la cultura no puede desvincularse de los fenómenos sociales y políticos. La educación nos obliga a reflexionar sobre quienes somos y contribuye a la tarea de construir permanentemente nuestra identidad, nuestra forma de ser. Para Heras la identidad se construye a lo largo de la vida, es un proceso continuo que nos aporta madurez y nos mejora, no debemos sentirnos cuestionados o agredidos por las diferencias, sino todo lo contrario, enriquecidos (Maalouf, 1999).

Defensora del paradigma de la complejidad, establecía el binomio general-particular. Decía que los procesos migratorios eran fruto de decisiones personales que se tomaban en respuesta a situaciones globales. Una vez reconocido el fenómeno migratorio como intrínseco a la conducta humana y las desigualdades y desequilibrios como detonante del mismo, consideraba necesario estudiar la perspectiva individual, entender el proceso de preparación, migración e inclusión en el nuevo entorno como un proceso que cada persona, familia y grupo vive de forma singular. Para ello invitaba en sus clases a personas que explicaban su proceso, sus duelos, sus retos, sus conflictos culturales y la percepción del racismo.

Pilar era una fuerte defensora de la educación como herramienta clave para la convivencia y el bienestar personal, a la vez que defendía la necesidad del estado del bienestar con estructuras educativas, sanitarias y sociales sólidas (Heras, 2008c). Nos alertaba de los riesgos de la globalización que nos conduce a la homogeneización, al individualismo, a formas de relación que acentúan las diferencias y generan segregación. En sus clases recordaba los fuertes movimientos migratorios de españoles hacia Alemania y otros países europeos huyendo de las dificultades económicas de la reconstrucción franquista en la postguerra civil española y otros movimientos migratorios más cercanos en el tiempo como la acogida de personas de otras comunidades en la Cataluña de los años 50 y 60 del pasado siglo XX. Mestizaje que pone en tensión la convivencia y genera reivindicaciones y tensiones sociales.

OBJETIVOS Y ESTILO DOCENTE

El objetivo de Pilar no era simplemente la transmisión de conocimientos, sino la discusión activa y la construcción compartida de conocimientos. En sus clases proponía múltiples ejercicios que invitaban a la reflexión, por ejemplo, proponía el análisis a partir de esta cita:

El racismo representa la condición bajo la cual se puede ejercer el derecho de matar. Si el poder de normalización quiere ejercer el viejo derecho soberano de matar, debe pasar por el racismo. Pero también un poder soberano, es decir un poder que tiene derecho de vida y muerte, si quiere funcionar con los instrumentos, los mecanismos y la tecnología de la normalización, debe pasar

por el racismo. Que quede bien claro que cuando hablo de “matar” no pienso simplemente en el asesinato directo, sino en todo lo que puede ser también muerte indirecta: el hecho de exponer a la muerte o de multiplicar para algunos el riesgo de muerte, o más simplemente, la muerte política, la expulsión. (Foucault, 1996, p. 207)

Con este ejercicio introducía un análisis sobre la confrontación de derechos, el ejercicio del poder sobre las personas y mostraba repetida vulneración de derechos a lo largo de la historia. Otra práctica habitual era la discusión y análisis de artículos de opinión leídos en la prensa, entre los que destacaban autores de renombre internacional como Sami Naïr y voces destacadas del conocimiento filosófico y político como Roberto Mesa, Juan Antonio Rivera, o Francisco Fernández Buey.

Un tema recurrente era su preocupación por la construcción europea, puesto que era consciente de las dificultades de los diferentes países para acoger integrar y respetar los orígenes de la población procedente de otros países europeos y de otros continentes. Profundamente preocupada por las desigualdades sociales, defendía la escuela como espacio de acogida y preservación de la lengua de origen junto con el dominio de la lengua oficial de acogida como elementos claves para la inclusión social y garantía de pleno derecho de ciudadanía.

Sus clases distaban de ser un repaso teórico o un debate etéreo, confrontaba autores y presentaba planes y estrategias de políticas locales y autonómicas que eran analizadas desde la perspectiva de los posibles efectos que podían generar, evidenciando las filosofías que las sustentaban. Ponía en práctica su forma de entender la Pedagogía: como un compromiso con la transformación social (Heras et al., 2013b).

Su compromiso con la realidad social no solo se ejercía en el aula, ya que su participación y colaboración con ONGs, la militancia política y el liderazgo de proyectos de investigación arraigados al territorio era una constante en su trabajo. Para ella cualquier proyecto de investigación debía contribuir a la defensa de los derechos humanos y la mejora de la calidad de vida, y debía tener impacto en el territorio. Así, defendía la idea que hacer educación es hacer acción política (Heras, 2008a) y destacaba la necesidad de evaluar las acciones socioeducativas desarrolladas en el ámbito comunitario como una

responsabilidad ética para aprender a partir de la acción y promover procesos de empoderamiento comunitario (Úcar, Heras y Soler, 2014).

CONCLUSIÓN

Del legado de Pilar Heras hemos aprendido algunas lecciones, la más importante de las cuales posiblemente sea el valor de la educación, del compromiso social, de la coherencia y del activismo. La interculturalidad, para Pilar, implicaba mestizaje, implicaba construir una identidad que integrara las experiencias de vida, que se nutriera de las aportaciones de todas las culturas con las que convivimos, que respetara el medio ambiente y que facilitara la convivencia y la cohesión social. Educar implicaba respeto, coherencia y participación. De la revisión realizada queremos recoger algunas aportaciones en forma de propuestas educativas, a tener en cuenta en el presente y para el futuro.

Promover un modelo educativo que fomente la responsabilidad, que haga un ejercicio de revisión de la historia y que entienda las migraciones como una práctica propia del desarrollo de la humanidad que aporta crecimiento colectivo. La educación es la mejor estrategia para luchar contra el racismo y promover un modelo social orientado hacia la convivencia y la construcción comunitaria.

Confrontar lo global con lo particular, entendiendo que son las personas quienes deben encontrar las respuestas a sus interrogantes y deben construir participativamente su organización social para la convivencia.

Fomentar una educación que refuerce la voluntad y la práctica de denunciar las prácticas segregadoras y discriminatorias. Una educación que no admita las desigualdades y que entienda que estas no pueden basarse en las diferencias.

Desarrollar una educación que promueva el activismo y que realce el valor comunitario de la convivencia, una educación democrática basada en los derechos humanos y los principios éticos.

En el ámbito práctico identificamos algunas estrategias más específicas: Preservar las lenguas maternas y promover el dominio de las lenguas oficiales de los países de acogida, democratizar el saber (siendo la escuela una estrategia eficaz), corregir estereotipos, reivindicar el derecho a la igualdad de oportunidades. Pensar que las personas son sujetos de derechos, y que todas tienen derecho a la promoción social.

Entender que la defensa de los derechos civiles es una forma efectiva de promover las demandas sociales culturales y educativas de todos los colectivos.

Convertirnos en productores (no consumidores) culturales. Realizar una reflexión crítica de nuestra cultura propia, que permita observar e incorporar los valores positivos de otras culturas, observándolos como riquezas, en lugar de amenazas. Promover el respeto a la diferencia y defender el derecho a ser diferente, reforzando el individualismo como valor de singularidad, pero como aportación a la cooperación, sin orientarlo a la competitividad.

Cultivar la comunicación, cuidar el lenguaje. Corregir el uso del lenguaje sexista, xenófobo, homófobo, racista, y otras prácticas que fomentan la exclusión y legitiman la discriminación basada en las diferencias.

Reconocer los valores universales de las culturas y diferenciarlos de los valores particulares, analizando a qué responden y que aportan.

Favorecer la responsabilidad individual ante el bien personal y colectivo, discriminar la influencia del entorno, el determinismo social y reforzar la responsabilidad de los efectos de nuestras decisiones en nosotros, nuestra familia, nuestra comunidad y el mundo en que vivimos.

Sin duda, *Somriure i revolta*, lema principal de la jornada que la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona organizó el día 3 de marzo de 2022 en su recuerdo, sintetiza la forma de ser, la vida y el pensamiento pedagógico y político de Pilar Heras.

BIBLIOGRAFIA

- Costa, S., Gil, E., Heras, P., Igual, X. y Llena, A. (2007). Comunidad, desarrollo, participación... la necesidad de la mirada pedagógica. En X. M. Cid y A. Peres (Coords.), *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario* (pp. 67-80). Universidad de Vigo.
- Fabra, N., Gómez, M. y Llena, A (2019). Pilar Heras (1954-2019). Una figura clau de la pedagogía social contemporània catalana. *Revista Catalana de Pedagogia*, 16, 301-307.
- Foucault, M. (1996). *Genealogia del racismo*. La Plata: Altamira.
- Gradaille, R. (2019, 18-19 de octubre). *Homenaje póstumo a Pilar Heras* [Presentación oral]. Congreso Internacional SIPS 2019 – XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿Viejos problemas, nuevas perspectivas?. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social. Barcelona, España.
- Heras, P (1996). Cooperación y género. *Cuadernos de pedagogía*, 249, 54-55.
- Heras, P (2000). Una experiencia de cooperación transformadora. *Perspectiva social*, 43(1), 61-76.
- Heras, P. (2008a). La acción política y la acción comunitaria. En P. Heras (coord.) *La acción política desde la comunidad* (pp. 15-38). Barcelona: Graó.

- Heras, P. (2008b). A modo de epílogo. Pedagogía social y acción política en la comunidad. ¿Qué pedagogía social? En P. Heras (coord.) *La acción política desde la comunidad* (pp. 149-158). Barcelona: Graó.
- Heras, P. (2008c). Reforçar l'estat del Benestar per aconseguir una societat més justa i cohesionada. *Activitat parlamentària*, 14, 35-47.
- Heras, P., Comín M., Fabra, N. y Gil, E. (2014). Educar para la sostenibilidad en los territorios y participar colectivamente para unas sociedades mejores. En VI congreso Estatal de Educación social. Nuevas visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro. *Revista de Educación Social*, 18.
- Heras, P., Fabra, N., Gil, E., Martín, A. (2012). Importancia de los procesos en una investigación europea sobre derechos humanos. En S. Morales, J. Lirio, y R. Marí (Coords.), *La pedagogía social en la universidad. Investigación, formación y compromiso* (pp. 215-222). Valencia: Edicions Nau-Llibres.
- Heras, P., Fabra, N., Gil, E., Martín, A. y Llena, A. (2013a). *Infancias y adolescencias rumanas en las migraciones Transnacionales*. Fundación IReS-Universitat de Barcelona.
- Heras, P., Fabra, N., Gil, E., Martín, A. y Llena, A. (2013b). Children and Tens on Transnational Migration: The experience of Children Migrating from Romania to Spain with their Families. En G. Valtolina (ed.), *Migrant Children in Europe. The Romanian Case*. Amsterdam: IOS Press.
- Heras, P., Llena, A., Gil, E. y Costa, S. (2013c). Una propuesta de ética de la responsabilidad y del compromiso aplicada al quehacer cotidiano desde la Pedagogía Social. En S. Torío, O. García-Pérez, J. Peña, Carmen Ma Fernández (Coords.), *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La campana.
- Marí, R. (2022, 3 de marzo). *Diverses mirades del llegat de Pilar Heras. La interculturalitat* [Comunicación]. Jornada: *Somriure i Revolta: diverses mirades del llegat de Pilar Heras. Figura referent de la Pedagogia social a Catalunya*. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Sanchez-Valverde, C. y Gómez, M. (2019). Memoria de Pilar Heras. *Revista de Educación social*, 28, 307-320.
- Savater, F. (1995). *Diccionario Filosófico*. Barcelona: Planeta.
- Tarnero, J. (1997). *El racismo*. Barcelona: Paradigma.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es una Sociedad multicultural? *Claves de la razón práctica*, 56, 14-25
- Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 21-47. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.02

ACCIÓN EDUCATIVO-SOCIAL Y PRÁCTICA INTERCULTURAL

Santiago Ruiz-Galacho¹, Víctor M. Martín-Solbes¹,
Eduardo S. Vila Merino¹

¹ *Universidad de Málaga*

RESUMEN

Según el Instituto Nacional de Estadística, en el Estado español viven alrededor de 5300000 personas de origen extranjero, a las que hay que sumar las pertenecientes a etnias y culturas minoritarias de origen español para comprender la heterogeneidad y diversidad de la estructura social de la que participamos. Las personas que integran estos colectivos suelen asentarse en territorios del Estado español, habitando lugares y relaciones, por lo que trabajar desde el ámbito socioeducativo con todas las comunidades, no sólo con las minoritarias o de origen extranjero, es una cuestión primordial para la salvaguarda de la convivencia y el desarrollo de la diversidad identitaria y cultural, así como para el reconocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas. Sin embargo, los contenidos socioculturales y los modelos de racionalidad, productores de subjetividad, presentes en nuestras sociedades globalizadas, de tendencia neoliberal y con lógicas de funcionamiento capitalista, ponen en valor el individualismo y la insolidaridad en las relaciones humanas, restando importancia a la redistribución de bienes y las relaciones basadas en la equidad. Estos planteamientos normalizados por los fundamentos neoliberales y por un cierto relativismo moral, favorecen la creación de relaciones injustas y la aparición de desigualdades legitimadas con impunidad. En los escenarios de tendencia neoliberal, la participación queda inhibida por procesos de despolitización que nos conducen a “un todo vale”, se desprestigian las ideologías y se presenta como obsoleta cualquier reflexión ética que implique la preocupación por el otro y el reconocimiento de la diversidad, en beneficio de una suerte de darwinismo social basado en el esfuerzo, y con la consecuente invisibilización de los elementos estructurales que median las posibilidades de acceso al bienestar y de garantía de los derechos fundamentales. El papel de la educación social debe ser fundamental para evitar que estas estructuras sociales, en el marco de la racionalidad mercantilista, sigan produciendo importantes dinámicas de exclusión, originando lógicas de privación al acceso a la cobertura de necesidades básicas y reconocimiento de derechos fundamentales. Llevadas estas reflexiones al campo de la Pedagogía Social, entendemos como un reto el conectar, a través de procesos educativos, las estructuras sociales y la ciudadanía; todo ello teniendo en cuenta el bienestar de las personas, las formas de vida social o los códigos culturales. Es por esto que no podemos dejar de considerar el contexto, principalmente aquellos elementos del mismo que intervienen de forma activa en el diseño y ejecución de la intervención, como una parte fundamental para el desarrollo de buenas prácticas en educación social. Así pues, consideramos que la acción socioeducativa debe contribuir a la construcción de contextos en los que se desarrollen unas competencias interculturales concretas que desarrollamos, vinculadas con las dimensiones racionales, relacionales, políticas y éticas que son fundamentales en el ámbito de la educación social desde una óptica intercultural.

PALABRAS CLAVE

Competencias interculturales; Práctica socioeducativa; Contexto

En todas las épocas hubo gentes que nos hacen pensar que había entonces una sola pertenencia primordial, tan superior a las demás en todas las circunstancias que estaba justificado denominarla “identidad”. La religión para unos, la nación o clase social para otros. En la actualidad, sin embargo, basta con echar una mirada a los diferentes conflictos que se están produciendo en el mundo para advertir que no hay una única pertenencia que se imponga de manera absoluta sobre las demás. (...) si bien en todo momento hay, entre los componentes de la identidad de una persona, una determinada jerarquía, ésta no es inmutable, sino que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos.

Maalouf, 1999 (22-23)

INTRODUCCIÓN

Nuestras sociedades se configuran a través de una heterogeneidad y diversidad cultural que conforman la estructura social de la que participamos. Esta heterogeneidad se materializa en las colectividades que se asientan en los territorios, habitando lugares y relaciones, por lo que trabajar desde la Educación Social con todas las comunidades, no sólo con las minoritarias o de origen extranjero, supone un reto para la socialización del bienestar, la salvaguarda de la convivencia y el desarrollo de la diversidad identitaria y cultural, así como para el reconocimiento de los derechos fundamentales de todas las personas. Sin embargo, los contenidos socioculturales y los modelos de racionalidad, productores de subjetividad, presentes en nuestras sociedades globalizadas de tendencia neoliberal y las lógicas de funcionamiento capitalista, ponen en valor el individualismo y la insolidaridad en las relaciones humanas, restando importancia a la redistribución de bienes y a las relaciones basadas en la equidad. Estos planteamientos, normalizados por los fundamentos neoliberales y por un cierto relativismo moral, favorecen la creación de escenarios en los que se desarrollan relaciones injustas, en los que aparecen desigualdades legitimadas por la impunidad y la inhibición de cualquier participación política de las personas. Esta despolitización conduce a “un todo vale”, que se materializa en el desprestigio de las ideologías, presentando como obsoletas y desplazadas cualquier reflexión o aporte ético que implique la preocupación por el otro y el reconocimiento de la diversidad, en beneficio de una suerte de darwinismo social basado en el esfuerzo y con la consecuente invisibilización de los elementos

estructurales que median las posibilidades de acceso al bienestar y de garantía de los derechos fundamentales.

La Educación Social se construye a través de dimensiones en las que se conjugan lo político, lo ético, lo relacional, lo racional, con la finalidad de recrear críticamente las prácticas culturales que pueden producir una mejora en los seres humanos para convivir en contextos más igualitarios, libres y justos, que permitan tejer el sentido de la convivencia en términos de derechos, justicia social y bienestar (Castilla, Vila y Martín-Solbes, 2013). De este modo, la Educación Social, como saber pedagógico en acción, se presenta como uno de los pilares que pueden posibilitar, en un espacio contextualizado, que las estructuras sociales eviten, en el marco de una racionalidad mercantilista, producir dinámicas de exclusión, originando lógicas de privación al acceso a la cobertura de necesidades básicas y reconocimiento de derechos fundamentales para todas las colectividades.

Desde esta perspectiva, entendemos como un reto ineludible la posibilidad de conectar, a través de procesos socioeducativos, las estructuras sociales y la ciudadanía; todo ello, teniendo en cuenta el bienestar de las personas, las formas de vida social o los códigos culturales. Es por esto que no podemos dejar de considerar el contexto y, en él, aquellos elementos que intervienen de forma activa en el diseño y ejecución de la acción educativa y social, como parte fundamental para el desarrollo de buenas prácticas en Educación Social. Así, consideramos que la acción socioeducativa debe contribuir a la construcción de contextos en los que se desarrollen unas competencias interculturales concretas vinculadas con las dimensiones racionales, relacionales, políticas y éticas, que son fundamentales en el ámbito de la Educación Social, también desde el análisis realizado en clave intercultural.

Por lo que, la práctica de la Educación Social, como proceso de desarrollo permanente en el que diversos agentes, personas, instituciones educativas e instituciones sociales construyen y reconstruyen relaciones corresponsables, aportan respuestas a diversas situaciones, entre las que Castillo (2012) señala: los retos derivados de los procesos migratorios a nivel social, con especial incidencia en la cultura democrática; la traslación de estos procesos democráticos a los ámbitos sociales y educativos y el afrontamiento de elevadas tasas de exclusión social que aumentan de manera paulatina y ponen en jaque los sistemas de Bienestar.

En definitiva, afrontar el reto asociado al desarrollo de competencias interculturales, más tiene que ver con analizar el modo en que las instituciones (escuelas, asociaciones de vecinos, universidad, ayuntamientos, etc.) influyen en nuestras sociedades e incorporan el enfoque de la diversidad, que con la diversidad misma y la riqueza que los diferentes grupos que habitan las comunidades aportan a la sociedad, como constructo.

LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA, LA REFLEXIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD Y LAS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LO INTERCULTURAL

La construcción identitaria constituye un producto inacabado, ya que se encuentra constantemente reconstruyéndose, manteniendo un carácter dinámico a la vez que permite percibir la alteridad (Bilbeny, 2002), lo que nos lleva a considerar que las identidades que son, se encuentran en constante contacto con otras, que también son, lo que las lleva a apropiaciones mutuas. Del mismo modo, las identidades que dialogan consigo mismas, pueden alejarse de lo que las hacen propias para reconvertirse en ellas mismas de otro modo (Vila, 2012). Así pues, las identidades se construyen a través de un proceso de carácter dialéctico y hermenéutico, con uno mismo y con el otro (Abdallah-Pretceille, 2006).

En cualquier caso, es necesario percibir la complejidad de este proceso identitario a través de formas sociales individuales y colectivas que construyen lo cultural (Marí, 2007). Por lo que, las identidades se configuran a partir de lo diverso, lo que nos muestra una senda compleja en la que las acciones educativas y sociales pretenden construir formas de convivencia y de socialización del bienestar, teniendo en cuenta que no se trata de aglutinar, fusionar y homogeneizar identidades diversas, sino de reconocer lo diverso desde la lógica de los procesos de igualdad, conexión e inclusión para posibilitar construcción intercultural (García-Canclini, 2005).

Tras lo expuesto, el reto se presenta en el abordaje educativo y social que posibilite la construcción de sociedades interculturales y esta construcción se ancla en el desarrollo competencial de la ciudadanía hacia posiciones interculturales (Gómez-Lara, 2004). Estas competencias interculturales tienen que ver con una serie de actitudes que se despliegan en las realidades sociales multiculturales. Algunas de estas actitudes han sido recogidas por Vila (2012, 129-131) para su desarrollo desde el ámbito educativo:

Análisis de otras culturas desde sus propios patrones culturales, pero con referente ético y crítico de los derechos humanos, de manera que no se dé paso a un relativismo cultural que justifique atentados contra los derechos de las personas y sí se enmarquen en la valoración, respeto y reconocimiento de las diversidades.

Búsqueda del encuentro, que implica el ejercicio político que se aleja de la guetización a la vez que no teme el cambio inherente a la interacción, lo que se constituye como una oportunidad para el aprendizaje de vida.

Desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso, lo que se denomina “traducción entre culturas” que normaliza lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible para la interlocución cultural.

Evitación de la proyección universal de un modelo cultural concreto, reflexionando sobre qué son las culturas que conviven en sociedades multiculturales, superando miradas estáticas y deterministas.

Fomento de la curiosidad epistemológica, diferenciándose de una curiosidad ingenua (Freire, 1997), entendiéndola como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, reflexiones, intercambios que nos permite discernir los elementos potenciadores de la interacción.

Comprensión y desarrollo de la solidaridad como forma de conocimiento que obtiene el reconocimiento del otro como productor de conocimiento.

Diálogo como referente permanente en la construcción de lo intercultural como referente ético, que a través de lo dialógico se reconstruye permanentemente.

Empatía, que capacita para la identificación de las vivencias del otro y propone alternativas desde el diálogo y las experiencias comunes en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes al intercambio convivencial.

COMPONENTES Y CAPACIDADES PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CONTEXTUALIZADA. MIRADAS CON CONNOTACIÓN INTERCULTURAL

Desde la Educación Social, como saber pedagógico en acción, la percepción valorativa de lo diverso se presenta de forma ineludible en el quehacer de una profesión que se vincula con los derechos de la ciudadanía y se materializa en un quehacer pedagógico (ASEDES, 2007). Desde esta perspectiva, la Educación Social produce prácticas de socialización del bienestar en las personas, grupos y sistemas en los que interviene, y son estas prácticas las que nos informan sobre el sentido, para qué, por qué y desde dónde se realizan y si son congruentes con la posibilidad de constituirse como acciones pedagógicas para el bien común y la dignificación de las personas y colectividades.

Las acciones educativo-sociales se incardinan en una narrativa cultural específica, que necesariamente debe estar abierta a la inclusión de las diversas formas de identificación cultural de los grupos y poblaciones en los que tienen lugar. Esta capacidad para incorporar la óptica del relativismo cultural como herramienta de análisis de los fenómenos y dinámicas sociales entra en diálogo permanente e ineludible con los principios de la propia cultura profesional de la Educación Social, la cual realiza una aportación concreta con base en sus fundamentos éticos, políticos, racionales y relacionales, lo que se traduce en la defensa de los derechos de las personas como condición de posibilidad para la acción intercultural.

Sea como sea, en el acto educativo-social intervienen una serie de elementos o componentes contextuales que influyen y pueden, o no, ser elementos consustanciales para el desarrollo de la acción socioeducativa. Cada uno de estos elementos realiza también una aportación de valores, códigos y significados al constructo del espacio sociocomunitario. La Educación Social, en primera instancia, ofrece un papel mediador entre estos elementos que se encuentran de manera inevitable en el desarrollo de su práctica, y las comunidades y grupos que de ella participan. Podemos distinguir los siguientes elementos del contexto socioeducativo (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022):

- *Las políticas sociales y las personas encargadas de su gestión.* La acción profesional socioeducativa se nutre de la inversión pública orientada a la garantía de derechos sociales y a la cobertura de necesidades. El modo en el

que los gestores públicos orientan las inversiones influye en el contexto y si esta gestión facilita el desarrollo de capacidades de la Educación Social, podemos afirmar que participan en el contexto de la acción socioeducativa.

- *Las instituciones sociales.* Las instituciones, públicas o privadas se encuentran más próximas, a través de sus idearios y valores que defienden, al desarrollo de acciones socioeducativas. Cuanto más próximas estén a la generación de capacidades de la Educación Social, las instituciones más participarán del contexto.
- *Equipos de trabajo.* Las y los profesionales que conforman los equipos interdisciplinarios de trabajo, cuentan con cierto grado de autonomía en el diseño e implementación de las metodologías y formas de intervención. En la medida que estos equipos de trabajo generan capacidades de la Educación Social, participan del contexto de la acción socioeducativa.
- *Profesional de la Educación Social.* La acción del profesional de la Educación Social se materializa en un contexto determinado a través de los fundamentos teóricos que sustentan su actuación y desde los que se concibe el acto socioeducativo. Si estos procedimientos y actuaciones se orientan a la generación de capacidades de la Educación Social, el profesional participa del contexto de la acción socioeducativa.
- *Ciudadanía.* Todo acto socioeducativo implica el establecimiento de una relación educativa con la persona o grupo al que se dirige. Esta persona o colectivo se vincula con un espacio social y relacional determinado que hacen que tengan voluntad de generar capacidades de la Educación Social, tomando un rol activo en este proceso, podemos afirmar que participa en el contexto de la acción socioeducativa.

En definitiva, la Educación Social, para ser, requiere de la generación de un contexto de la acción socioeducativa que implica la participación de los agentes mencionados, por lo que el enfoque propuesto invita a una responsabilidad colectiva en la socialización del bienestar a través de la Educación Social (Caride, Gradaílle y Varela, 2017). Es en este contexto en el que se desarrollan las capacidades de la Educación Social para que ésta sea y, desde esta perspectiva, como indican Ruiz-Galacho y Martín-Solbes (2021), toda

acción socioeducativa debe tener capacidad de generar y establecer análisis basados en procesos racionales (capacidad racional), relaciones con personas y comunidades (capacidad relacional), dinámicas de incidencia y organización social en base al bienestar (capacidad política) y valores prosociales y límites éticos (capacidad ética). Veamos cada una de estas capacidades brevemente:

Capacidad racional: *leer la realidad haciendo uso de los recursos neurocognitivos y sociocomunitarios.* La cultura profesional se construye a través de la capacidad racional, lo que impide la invisibilización de las lógicas de la exclusión, la explotación, el control social y las prácticas de las violencias, que se encuentran presentes en las estructuras sociales y, por tanto, en las vidas de las comunidades. Estas estructuras pueden reproducirse desde el ejercicio de la práctica profesional no reflexiva. La Educación Social, en el seno de la relación educativa produce formas alejadas de las acciones que impidan la práctica de la libertad aportando reflexiones para el cambio social. La práctica no racional en el acto profesional, ya sea por connivencia o por ignorancia, produce un ejercicio reproductor de violencias y de estructuras opresoras e injustas, dado la nula reflexividad, convirtiéndose en opresores y violentadores justificados y autocomplacidos a través de la ausencia del acto volitivo de la racionalidad. Como explica Pinker (2021, p. 240):

La racionalidad requiere que distingamos lo que es verdadero de lo que queremos que sea verdadero: que no enterremos la cabeza en la arena, ni construyamos castillos en el aire, ni decidamos que las uvas que están fuera de nuestro alcance están verdes.

En este mismo sentido, Bunge (2012, p. 305), afirma:

Ni los sociólogos, quienes estudian las relaciones y las estructuras sociales, ni los políticos, quienes intentan controlarlas, pueden tomarse en serio la afirmación de que los vínculos sociales, así como las organizaciones sociales que éstos constituyen, son ficciones. Sociólogos y políticos los consideran tan reales como los vínculos físicos y los enlaces químicos. Por eso, cuando pretenden cambiarlos recurren a la acción social, no a los encantamientos.

Capacidad relacional: *abordar la conflictividad de los vínculos comunitarios para preservar lo común.* La Educación Social requiere de los vínculos sociales para ser, a la vez que la capacidad relacional favorece la creación de vínculos con carácter de seguridad y desde un adecuado desempeño del rol profesional, lo que influye en las formas de relación que se establecen en los entornos de acción socioeducativa. Y, aunque, las narrativas culturales nos permiten pensarnos como grupo social, se referencian a partir de propuestas sobre lo que es el vínculo social y cuándo éste tiene valor. De este modo, la afectividad o la emotividad están presentes en los imaginarios sociales que emanan de la producción cultural que, a veces, se materializa en propuestas relacionadas con el constructo sociocultural denominado ‘amor’ y que parece ocupar un lugar central en las relaciones personales a través de diversas producciones culturales, como canciones, libros, filmografía, etc. Sin embargo, no existe una propuesta de definición del término que no contenga en sí misma implicaciones de carácter axiológico, existiendo un gran número de valores y creencias asociados a este sentimiento, aunque no exista una definición clara del mismo. En cualquier caso, el imaginario colectivo de las relaciones sociales sustentado por el ‘amor’ desarrollado en el seno de sociedades heteropatriarcales y de tendencia neoliberal, se vincula con lo que algunas autoras han definido como ‘amor romántico’ (Herrera, 2020; Illouz, 2009; Vasallo, 2018), caracterizado por:

la idea de una entrega total y absoluta con tintes de abnegación, la idealización de las personas implicadas en la construcción del vínculo, la polarización en la interpretación de las sensaciones experimentadas de forma positiva o negativa con una fuerte carga de emotividad desregulada, el perdón y la justificación de cualquier actuación dentro de vínculo, usando como justificación última el amor o la expectativa como una proyección de la que se responsabiliza a la otra parte de la relación social que construimos. (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2020, p. 591)

Asimismo, la relación nacida a través de esta propuesta confunde lo que debería ser un apoyo social formal y temporal, basado en relaciones socioeducativas que procuran el bienestar, el desarrollo y la independencia de las personas con las que trabajamos profesionalmente, con un apoyo informal, que no compete a la práctica profesional y se

materializa en una forma de relación que precariza los procesos educativos, creando dependencia, con una falsa pretensión de incondicionalidad que en la práctica difumina la relación educativa, pues invisibiliza los desequilibrios de poder y saber inherentes al ejercicio de rol profesional en el espacio de la intervención. El desempeño profesional es fruto del acceso de un profesional a un saber pedagógico concreto que le legitima para ocupar un espacio de influencia determinado desde el que ejercer como educador social.

De este modo, la Educación Social es una acción desplegada en relación, en la que nos hacemos a nosotros mismos a partir de las vinculaciones con el otro, ya que toda acción educativa debe vertebrarse desde la búsqueda de un encuentro conversacional que trata de reconocer al otro en su singularidad cultural (Vila, Martín Solbes y Sierra, 2014).

Capacidad política: *cooperación ciudadana, socialización y desmercantilización de los derechos fundamentales.* Entendemos la política, con Gesualdi (2007), como la cooperación de los diversos grupos humanos, en un determinado contexto, enfocada a la superación de las dificultades y la generación de bienestar. Desde la mirada de la Educación Social, la política tiene que ver con la capacidad de aglutinar procesos de participación y cooperación comunitaria, a través de procesos educativos, que generen la potenciación ciudadana y permitan favorecer el desarrollo de competencias para la activación política de individuos y grupos, ya que no puede visualizarse desde la posibilidad de generar garantías en la materialización de derechos, por el simple hecho de no ser, la Educación Social, el único elemento interviniente en el contexto en el que se desenvuelven las vidas de las personas. Es por esto que, la Educación Social, como saber pedagógico en acción, debe plantear prácticas que contribuyan a que la ciudadanía produzca incidencias en las estructuras sociales para visualizar las realidades que viven individuos y grupos. Como ya indicó Freire (1997), en la medida en que la Educación [Social] toma conciencia de esta circunstancia, se hace consciente de su propia naturaleza política, lo que debe impulsar procesos de interacción mediada entre la estructura social y las comunidades de personas que en ellas viven o sobreviven.

Capacidad ética: *comprender el desarrollo moral desde la reflexión individual y la memoria colectiva.* La capacidad ética de la acción socioeducativa permite establecer un

marco de análisis y definición de sistemas de valores, como productos de los acuerdos en torno a valores morales compartidos. De este modo, los grupos humanos conforman comunidades en torno a las que se construye la organización social y se comparten valores, que permiten comprender los procedimientos de interacción social que se producen en los contextos que habitan. Las normas morales que propician las formas de convivencia en estos contextos pueden estar mediadas, o no, por procesos de reflexividad ética. Así, Ballester (2006, p. 17) reflexiona sobre esta idea al referir:

La ética como ciencia hace referencia a la conducta humana, tanto en los medios como en los fines. Ya en *La República*, Platón distinguía entre ciencia (*episteme*) y opinión (*doxa*), tomando la ciencia como el conocimiento de la realidad y la opinión como un híbrido de conocimiento e ignorancia. De ahí que los valores éticos deban cimentarse en conocimientos racionales, no en mitos, creencias o conjeturas. La ética, en tanto ciencia, aspira a justificar sus afirmaciones mediante criterios racionales, objetivos, intentando demostrar por qué algo es bueno, justo, moral o todo lo contrario desde un punto de vista universal. [...] Esta racionalización del comportamiento humano que ofrece la ética cristaliza una serie de principios racionales que sirve para guiar la conducta de las personas en distintas situaciones. En este sentido, la ética es una filosofía aplicada a la conducta, cuyo fin es ayudar a conseguir el máximo bien posible o al menos reflexionar sobre qué es lo bueno y lo malo, el ser y el deber ser.

Una propuesta ética de la Educación Social aspira a permear las formas de relación social y las prácticas de convivencia de los contextos en los que se desarrolla, impregnando de saber ético los valores de las personas y comunidades, facilitando la comprensión de la memoria y el desarrollo de cada sociedad. Así pues, la práctica socioeducativa, como proyecto de futuro en clave de bienestar y reconocimiento de derechos, debe proporcionar enfoques éticos y proporcionar herramientas que propicien el análisis ético y permitan a las personas comprender el lugar que ocupan en el mundo, su lugar histórico y social, así como las posibilidades de promoción, el reconocimiento de sus derechos y sus propias responsabilidades para con la comunidad. De este modo, la propuesta consiste en la movilización de valores éticos que emanan de una propuesta socioeducativa que se materializa en la interacción social. No se puede comprender que la Educación Social pretenda ser si reproduce los códigos y valores que no estén

incluidos en los acuerdos alcanzados por la profesión a través del denominado Código Deontológico que ofrece de manera primigenia y revisable, las bases sobre las que construir una propuesta ética consolidada para que la Educación Social sea.

CONCLUSIONES

La práctica socioeducativa se constituye como un elemento más que puede coadyuvar y posibilitar contextos interculturales, principalmente en el encuentro dialógico entre los usos y prácticas culturales incardinadas en las comunidades y grupos hacia los que dirige su actuación, por un lado, y los principios de la propia intervención, por otro. No obstante, debemos ser conscientes de que este proceso dialógico no es el único camino que posibilita y favorece las dinámicas relacionales con perspectiva intercultural. Otros elementos, como la inversión y gestión de políticas públicas, las instituciones sociales, los equipos de trabajo y la propia ciudadanía pueden influir o participar de la construcción intercultural a través de la incorporación de dinámicas basadas en diferentes actitudes y miradas hacia la diversidad.

Los diversos elementos del contexto de la intervención influyen de manera inevitable en las prácticas relacionales de los grupos humanos, lo cual no necesariamente significa que ayuden a posibilitar formas de convivencia basadas en los principios de la interculturalidad; sólo cuando estos elementos del contexto participan, es decir, dirigen sus formas de organización y prácticas relacionales en la línea de los principios de la acción socioeducativa, se da la posibilidad de facilitar la construcción de la convivencia ciudadana y a partir de aquí, conformar la idea de una sociedad intercultural.

En cualquier caso, parece evidente la necesidad de mostrar cierta actitud positiva ante capacidades relacionadas con la lectura y análisis de las características de culturas ajenas desde sus propios patrones culturales pero con análisis ético y crítico para la salvaguarda de los derechos fundamentales, evitando el relativismo moral. La búsqueda del encuentro, alejando a las comunidades minoritarias de la guetización, el desarrollo de estrategias para la comprensión de lo diverso; el alejamiento de un modelo cultural estático y determinista; el discernimiento de los elementos potenciadores de la interacción; la solidaridad y reconocimiento del otro; el diálogo para la reconstrucción permanente, con referentes ético; la empatía en condiciones de equidad en el intercambio intercultural son elementos que permiten orientar los marcos para pensar

el desarrollo de capacidades racionales, relacionales, políticas y éticas en cada contexto convivencial para producir intercultural, más allá de las relaciones multiculturales producidas en nuestras sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. En: Congreso INTER. Recuperado el 09 de enero de 2023 de: https://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona. CGCEES.
- Ballester, A. (2006). *Dilemas éticos en Trabajo Social*. Navarra. Ediciones Eunante.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona. Gedisa.
- Bunge, M. (2012). *Ontología II. Un mundo de sistemas*. Barcelona. Gedisa.
- Caride, J. A.; Gradaïlle, R. y Varela, L. (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En: J.A. Caride, E.S. Vila y V.M. Martín-Solbes (coords). *Del derecho a la educación a la educación como derecho. Reflexiones y propuestas*. (pp. 73-94). Granada. GEU.
- Castilla, M.ª T.; Vila, E. S. y Martín-Solbes, V. M. (2013). Tejiendo sentidos. Educar en, por, para una cultura de paz. En M.ª T. Castilla; E. S. Vila, V. M. Martín-Solbes y A. M.ª Sánchez: *Cultura de paz para la educación*. Granada. GEU.
- Castillo, M. (2012). *La intervención del educador en el marco educativo formal*. Barcelona. UOC.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- García-Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Gedisa.
- Gesualdi, F. (2007). La escuela ante los desafíos globales. *Educar(nos)*, 38, 7-11.
- Gómez-Lara, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid. La Catarata.
- Herrera, C. (2020). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid. Fundamentos.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica: El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid. Katz Editores.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid. Alianza.
- Marí, R. (2007). *Cultura y diversidad. Pensar la interculturalidad en educación*. Barcelona. Gedisa.
- Pinker, S. (2021). *Racionalidad. Qué es, por qué escasea y cómo promoverla*. Barcelona. Paidós.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2020). Romper el ciclo de la violencia: educación social, cultura de paz y práctica no violenta. En: F. J. Hinojo, J. M. Trujillo, J. M. Sola y S. Alonso. *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 585-594). Madrid: Dykinson.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2021). La acción socioeducativa y sus capacidades para el desarrollo de una práctica profesional ético-reflexiva: fundamentos ontopraxeológicos. En: L. Ortiz, J.; A. Torres; J. J. Carrión; S. Fernández; M.ª Á. Peña y E. Pérez (Coords.) *Organización educativa para todas las personas*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2022). Sistematización del enfoque de capacidades de la acción socioeducativa como marco de análisis del desarrollo profesional. En: J. M. De Oña y L. M.ª Gómez del Águila (Coords). *Más allá de lo obligatorio. Alternativas educativas en el grado de Educación Social*. Madrid. Dykinson.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. Madrid. La Oveja Roja.
- Vila, E. S. (2012). Un juego de espejos. Pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, vol. 15 (2) 119-135.
- Vila, E. S.; Martín-Solbes, V. M. y Sierra, J. E. (2014). De la ética del discurso a la ética intercultural: reflexiones pedagógicas. En E. S. Vila; V. M. Martín-Solbes; M.ª T. Castilla, y J.

E. Sierra (coords.): *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico prácticos*. Málaga. Aljibe.

LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EN EL DESARROLLO HUMANO Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS 17 + 1)

M. Pilar Martínez-Agut¹, Anna Monzó Martínez¹,
María Chocomeli Fernández¹

¹ *Universitat de València – Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación –
Departamento de Teoría de la Educación*

RESUMEN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) señalan 17 aspectos básicos en la Agenda 2030, pero ninguno de ellos hace referencia a directamente a la Cultura. Aparece como un ámbito transversal en alguno de los ODS (2, meta 2.5; 4, meta 4.7; 8, meta 8.3, 8.9; 12 meta 12.b y 11, meta 11.4).

Diversos documentos y autores proponen la ampliación de los ODS con uno más vinculado con la cultura, dado los aspectos relacionados que tienen desde el punto de vista ambiental, de la prosperidad, de los conocimientos y las competencias, de la inclusión y la participación.

PALABRAS CLAVE

Agenda 2030; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Cultura; Desarrollo Humano

INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se iniciaron en 2015, han tenido diversas situaciones que han ralentizado sus metas (Sach et al., 2021; Naciones Unidas, 2022; Martínez-Agut, 2023).

La preocupación internacional por la calidad de vida de las personas, que el progreso alcance a todas las personas, entender la educación como un bien común mundial y que nadie se quede atrás (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015), se refleja a partir de diversas iniciativas internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000-2015), y ya que no se alcanzaron sus metas, continuaron con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), vinculan las necesidades globales con la participación y la educación (ODS 4), (UNESCO, 2017a).

Se establecen los 17 Objetivos y las metas en la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Se determinan ámbitos de importancia crítica para la humanidad y el planeta, que son conocidas como "Las 5 P del desarrollo sostenible", que agrupan los 17 Objetivos: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y los pactos.

Se agrupan los 17 ODS en cada una de las "5 P", dando lugar una visión más global (Tabla 1), al relacionarlos en estas cinco temáticas (Martínez-Agut, 2022b).

La "P" de Personas está formado por los ODS 1. Poner fin a la pobreza; 2. Poner fin al hambre y promover la agricultura sostenible; 3. Garantizar una vida sana; 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el 5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.

La "P" de Prosperidad hace referencia a los ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos; 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9. Construir infraestructuras resilientes; 10. Reducir la desigualdad en y entre los países, y 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

La "P" del Planeta comprende los objetivos 6. Garantizar la disponibilidad de agua y el saneamiento para todos; 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.

La "P" de la Paz se establece en el Objetivo 16, donde se señala Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Y, por último, la "P" de los Pactos se recoge en el Objetivo 17, que incide en Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Tabla 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible y las 5 “P” (Martínez-Agut, 2022b)

“P” Personas		“P” Prosperidad		“P” Planeta”	
1. Pobreza		7. Energía		6. Agua	
2. Hambre		8. Empleo y economía		12. Consumo	
3. Salud		9. Infraestructura		13. Cambio climático	
4. Educación		10. Desigualdad		14. Océanos	
5. Igualdad de género		11. Ciudades		15. Medioambiente	
“P” Paz	16. Paz y justicia	“P” Pactos	17. Alianzas		

La educación ha de estar vinculada a la problemática social y a la realidad, desde planteamientos como la equidad, la calidad educativa, la democracia, la ciudadanía, la participación, la problemática ambiental y la sostenibilidad. La formación de estudiantes, docentes y profesionales y el servicio a la comunidad han de contemplar estos aspectos.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), vinculan las necesidades globales con la participación y la educación (ODS 4), y a través de las competencias transversales clave lograr todos los ODS. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una continuidad de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, de 2000 a 2015), ante la necesidad del alcance de sus metas, para garantizar una vida sana, sostenible, pacífica, próspera y equitativa en el planeta para todas las personas (Naciones Unidas, 2015).

En el Informe de la UNESCO *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común Mundial?* se especifica la importancia de la educación a nivel mundial y la importancia de la cooperación internacional para lograr este fin (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

Para la formación de los docentes también es importante el conocimiento, la reflexión y la valoración de la Educación para el Desarrollo, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Por tanto, la organización de actividades centradas en poner en valor figuras relevantes de la educación, en las que se exponga la vinculación con la actualidad y la búsqueda de un debate, es fundamental, para potenciar la cooperación al desarrollo, los ODS y las líneas preferentes de cooperación, los derechos humanos, la Educación para la Ciudadanía Mundial, la Educación para el Desarrollo.

ODS 17+1 SOBRE CULTURA Y PATRIMONIO

En este trabajo nos planteamos si ha de ser adecuado especificar un ODS sobre la cultura, ya que como aspecto transversal queda diluido entre los otros Objetivos o es suficiente con este planteamiento.

Tabla 2. Referencias a la cultura en los ODS y en sus metas (Martínez-Agut, 2022c)

ODS	Tema	Meta	Referencia a la cultura
ODS 2	Poner fin al hambre	2.5	Aborda la necesidad de promover el acceso a los beneficios que se deriven de la utilización de los recursos genéticos y los conocimientos tradicionales y su distribución equitativa, para alcanzar el objetivo de poner fin al hambre y lograr la seguridad alimentaria.
ODS 4	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos	4.5	Destaca la necesidad de que la educación promueva una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
ODS 8	Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos	8.3	Sugiere que las políticas orientadas al desarrollo deberían apoyar la creatividad y la innovación, junto a las actividades productivas, la creación de empleo decente y el emprendimiento.
ODS 12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles	8.9 y 12.b	Se refieren a la necesidad de elaborar y poner en práctica políticas que promuevan un turismo sostenible, mediante la promoción entre otros de la cultura y los productos locales, y a la necesidad de elaborar y aplicar instrumentos que permitan seguir de cerca los efectos de estas políticas.
ODS 11	Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles	11.4	Subraya la necesidad de redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo, en el marco del Objetivo 11, relativo a lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

La relación entre cultura y desarrollo se evidencia en la década de los setenta, pero se configura a nivel sociopolítico en el Congreso Internacional que organizó la UNESCO en Hangzhou (China) en 2013, en el que se visibiliza a nivel mundial que la cultura y la creatividad constituye el cuarto pilar del desarrollo sostenible, junto a otros ejes esenciales, ya reconocidos, como el medioambiental, el económico y el social. La cultura entendida como un ecosistema cuyas raíces se extienden mucho más allá de las

artes y las letras y que abarca tanto los sistemas de valores, como la identidad y los modos de vida (UNESCO, París diciembre de 2001 y Declaración de Fribourg de 2008), aparece en la Agenda 2030 pero no como un Objetivo de Desarrollo Sostenible.

La comunidad cultural, organismos internacionales y la propia ciudadanía, ha reclamado la necesidad de incorporar un ODS específico para la cultura a través de la iniciativa “El futuro que queremos incluye a la cultura” (Campaña Culture2030Goal (2022) pero no se concretó. Diferentes instituciones culturales han llevado a cabo iniciativas exitosas, donde se unen la cultura y el desarrollo para visibilizar la necesidad de que la cultura sea un centro de valores artísticos, intelectuales, creativos, simbólicos y patrimoniales para la consecución y la sostenibilidad de un *mundo en común*.

En la *Declaración de Hangzhou* (UNESCO, 2013), se especificó la recomendación que se incluyera un ODS específico sobre la cultura en la Agenda 2030, basado en el patrimonio, la diversidad, la creatividad y la transmisión del conocimiento, con metas e indicadores que vinculen la cultura con las dimensiones del desarrollo sostenible. La cultura es fundamental para el desarrollo sostenible como sistema de valores y como recurso.

La cultura configura nuestra identidad. Los Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo (IUCD) establecen la vinculación de la cultura en los procesos de desarrollo (UNESCO, 2017b).

Ante esto, diversos autores establecen algunas sugerencias del motivo por el que la cultura presenta un matriz “Transversal” en los ODS, y no centrado ni específico, ya que no se hace referencia al diálogo de culturas, objetivo de la UNESCO en numerosos documentos, sino más bien se percibe que las culturas en el mundo no se entienden, toleran ni respetan. La diversidad cultural a nivel mundial se reconoce de forma muy genérica.

Es fundamental lograr una sociedad civil cultural de ámbito local y global para la movilización de un gran número de personas, grupos y organizaciones para lograr la Alianza que propone el ODS 17, como objetivo de la cultura en el desarrollo (figura 6), y como el Objetivo 17 + 1 denominado “Cultura y Patrimonio Diversos e Inclusivos” como propuesta (Universidad de Granada, 2021).

PROPUESTA DE INTRODUCCIÓN DE LA CULTURA EN LOS ODS

El “Objetivo Cultura” (Campaña Culture2030Goal, 2022) implica introducir la cultura en los ODS, para valorar los cambios culturales con respecto a los seres humanos en su plenitud, dignidad, igualdad y potencial. Para ello se propone la incidencia de la cultura, mediante la educación, la igualdad de género, la producción y el consumo sostenibles, las ciudades habitables, la acción climática, la paz, la justicia, y la inclusión. De este modo la cultura se convierte en un medio que evitaría divisiones artificiales entre los pilares social, económico y medioambiental del desarrollo sostenible, y el anclaje de la Agenda Post-2030 en la cultura de la sostenibilidad.

Se ha defendido para cuando se replanteen en 2030 los ODS (Agenda de Desarrollo Post-2030), si en la actualidad no se puede incluir, pero se detectan las siguientes fortalezas:

- La cultura, aspecto esencial de una sociedad vibrante y dinámica, que implica, la promoción de los derechos humanos y la libertad de expresión, para la creatividad y para la circulación de las producciones culturales.
- La vitalidad y viabilidad de las instituciones culturales, mediante la financiación y las condiciones adecuadas de empleo.
- Vinculación entre la cultura y otros ámbitos, como la educación y diversos procesos políticos.

Al mismo tiempo, se definen las siguientes metas:

1. Derechos culturales para todos, con acceso y participación inclusivos en la vida cultural, la creatividad y la diversidad de las expresiones culturales, con incidencia en las mujeres, los niños y las niñas, las personas mayores, las personas con discapacidad y las poblaciones vulnerables.
2. Cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural.
3. Todas las formas de patrimonio, protegerlas y salvaguardarlas, como recurso para el desarrollo sostenible, a través de las convenciones existentes y otros marcos políticos, y de nuevos mecanismos que se consideren.
4. Proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales para reforzar la creatividad y la capacidad de desarrollo de los individuos y las comunidades,

a través de las convenciones existentes y de nuevos mecanismos que resulten apropiados.

5. Políticas sobre industrias culturales y creativas, turismo sostenible y tecnologías digitales, para promover la cultura y los productos locales, los derechos económicos y sociales artistas y profesionales de la cultura, la libertad artística, mediante herramientas de seguimiento.
6. Condiciones legales y oportunidades para la movilidad de los profesionales de la cultura y la creatividad transfronteriza en la creación de bienes, servicios y prácticas culturales mediante la colaboración internacional.
7. Los pueblos indígenas que se empoderen para el fortalecimiento de sus instituciones, culturas y lenguas, y la búsqueda de su desarrollo según sus necesidades y aspiraciones.
8. Enfoque cultural en la protección del medio ambiente y la urbanización sostenible, que incluya la planificación del territorio, la gestión del entorno, la protección de la biodiversidad, la agricultura y la gestión de las áreas naturales, a través del patrimonio, las culturas y los conocimientos locales, la creatividad y las artes.
 - a. Fortalecer las instituciones culturales, a través de la cooperación internacional, y desarrollar capacidades para garantizar el ejercicio de los derechos culturales y el pluralismo cultural.
 - b. Colaboración transversal para que las consideraciones culturales se tengan en cuenta en todos los objetivos internacionales de desarrollo, desde el principio y a lo largo de todos los procesos de elaboración de políticas, mediante la implicación de los actores del sector cultural, estén o no asociados a metas culturales preexistentes.

IMPLEMENTACIÓN DE LA CULTURA Y EL PATRIMONIO EN EDUCACIÓN

Las desigualdades conviven en la actualidad con una pérdida de implicación en la participación, la sociedad civil y la democracia. La tecnología modifica aspectos de nuestra vida y tendría que colaborar con la equidad, la inclusión y la participación democrática. A todo ello la cultura puede aportar su visión y su mejora.

Partimos de una responsabilidad compartida con las personas de nuestra generación y de las generaciones futuras, lo que refuerza el término fraternidad de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Camps, 2021; Puyol, 2017), para el logro de los mismos, en la creación conjunta de mejores futuros mediante la educación que transforma las sociedades humanas, nos conecta con el mundo y entre las personas, proporciona nuevas posibilidades y potencia el diálogo y la acción (UNESCO, 2021).

Un nuevo contrato social para la educación, para un futuro compartido e interdependiente, sostenible y pacífico, ha de ser posible, fundamentado en cultura, la justicia social, económica y ambiental, asegurando el principio de una educación de calidad a lo largo de toda la vida, junto con los derechos a la información, la cultura, la ciencia, acceder y contribuir al patrimonio común de conocimientos; y la educación como bien público y común, como bienestar compartido.

El Informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (UNESCO, 2021), busca renovar la educación según los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, fomentando las capacidades intelectuales, sociales y morales para trabajar juntos con empatía y compasión y transformar el mundo; los planes de estudio han de incidir en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que promueva una ciudadanía activa y la participación democrática; el reconocimiento de la función docente como tarea colaborativa, en base a la producción de conocimientos y transformación de la educación y la sociedad; los centros educativos han de promover la cultura, la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, siendo lugares protegidos, aportando un futuro más justo, equitativo y sostenible; potenciar las oportunidades educativas en diferentes contextos culturales y sociales, y a lo largo de la vida, ampliando el derecho a la educación, para que sea permanente y comprenda el derecho a la información, la cultura, la ciencia y la conectividad.

Promover un nuevo contrato social para la educación, comprometido con la investigación y la innovación, la solidaridad mundial y la cooperación internacional, la participación de las instituciones de educación superior, con la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa para forjar los futuros de la educación, facilitando la innovación y la inteligencia compartida llevará a un despegue de la cultura (Reimers, 2022).

Todo ello conlleva un currículo dinámico y transformador de expectativas colectivas sobre el propósito, la calidad y la pertinencia de la educación y un aprendizaje para un desarrollo holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible, para el bienestar y la realización de las generaciones actuales y futuras; desde el nivel sectorial, nacional y global, que comprende ocho dimensiones clave: la educación para el desarrollo; la innovación, la disrupción y la transformación social; la equidad social, justicia, cohesión, estabilidad y paz; la integración de los sistemas educativos; el aprendizaje a lo largo de toda la vida; la calidad de la educación y el aprendizaje; los costos de los sistemas de educación y aprendizaje; e implica un sistema de aprendizaje permanente por derecho propio (Marope, 2017; Marope, Griffin & Gallager, 2017).

La UNESCO propone potenciar los ODS mediante la educación en las competencias clave para la sostenibilidad: desarrollo sistémico, anticipación, normativa, estratégica, colaboración, pensamiento crítico, autoconciencia, e integrada de resolución de problemas (UNESCO, 2017) y a través de metodologías para la acción (UNESCO, 2021). Establece la importancia de educar en los ODS desde los tres dominios básicos: cognitivo (conocimiento, herramientas de comprensión, desafíos...), socioemocional (colaborar, negociar, comunicarse, autorreflexión...) y conductual (centrado en las competencias de acción). Hemos de trabajar en conjunción los tres dominios (UNESCO, 2020).

Estos aspectos han tenido cabida en la LOMLOE, que destaca que los centros, espacios abiertos a la sociedad, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria (Martínez-Agut, 2022b; Negrin, 2021).

Una parte importante de la LOMLOE se sustenta en las metas e indicadores del ODS-4 y, del resto de los ODS, incluyendo los aspectos educativos del Acuerdo de París sobre el Clima de 2015 sobre la lucha contra el cambio climático.

El nuevo marco europeo de competencias sobre sostenibilidad, establece las *Green Comp*, que incluyen el pensamiento crítico, toma de iniciativas, respeto por la naturaleza y la comprensión del impacto que tienen las acciones y decisiones cotidianas en el medio ambiente y el clima mundial (European Commission, 2021). Se establecen, cuatro áreas de competencia interrelacionadas: «incorporar valores de sostenibilidad»,

«aceptar la complejidad de la sostenibilidad», «imaginar futuros sostenibles» y «actuar para la sostenibilidad» (Comisión Europea, 2021), que se aplica en nuestro contexto (Gobierno de España, 2021), impulsando el pensamiento sistémico y crítico, la equidad y la acción colectiva.

CONCLUSIÓN

Desde diversos documentos e iniciativas se reivindica la cultura como el ODS número 18 (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, 2018; Molina, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020, REDS, 2021a, 2021b) buscando un desarrollo humano coherente mediante una alianza mundial para la cooperación y el diálogo, fundamento del ODS 17.

Por ello es fundamental fomentar y fortalecer la participación de las sociedades civiles ya que los estados tienen grandes dificultades para asumir la dimensión cultural del desarrollo de nuestras realidades contemporáneas (Martínez-Agut, 2022c).

El sector cultural puede contribuir al logro de los ODS mediante una valoración de las experiencias, evaluaciones, investigaciones y trabajos en el campo de la dimensión cultural y su aportación al desarrollo, analizando evidencias de los impactos de la cultura al desarrollo (Martinell, 2015); realizando trabajos de investigación aplicada, gestión del conocimiento y establecimiento de redes de expertos; considerar la cultura como un factor de desarrollo; ampliar en la transversalidad de la cultura en los ODS; profundizar en el enfoque cultural en los planes nacionales de desarrollo, programas multilaterales y proyectos de los diferentes actores de la cooperación al desarrollo.

Es muy importante difundir, comunicar y transferir los proyectos, experiencias, y recursos relacionados con los aportes de la cultura al desarrollo a las agencias, instituciones y actores. Las organizaciones del sector cultural han de posicionarse en el rol social de actores en nuestra sociedad, a nivel local y de proximidad como a nivel global, por medio de la cooperación internacional.

La sociedad entera ha de comprometerse en educar para vivir, para que todos y todas tengamos las cualidades que definen a la persona como tal y que nos permiten ser como debemos ser (Morin, 1999, 2020, 2022).

BIBLIOGRAFÍA

- Campaña Culture2030Goal (2022). *Un Objetivo Cultura es esencial para nuestro futuro común*. UNESCO. https://cultureactioneurope.org/files/2022/09/culture2030goal_Culture-Goal-SPA.pdf
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Barcelona: Arpa.
- Carrasco, A. y Saperas, E. (2012). La Unesco y la Institucionalización de la Cultura: Hacia un Nuevo Estatuto de la Cultura. *Razón y palabra*, 80, 1-17.
- Cepeda Ortega, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31, 244-262.
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2018). *La Cultura en Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Guía Práctica para la Acción Local*. Comisión de Cultura de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU).
- Comisión Europea (2021). *Propuesta de Recomendación Del Consejo relativa al aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental*. Bruselas, 14.1.2022 COM (2022) 11 final, 2022/0004 (NLE).
- Consejo Europeo (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea. 4/6/2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- CulturaODS (2022). *Creando Cultura ODS en nuestro país*. <https://culturaods.com/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- European Commission (2021). *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Foro Universal de las Culturas (2004). *Agenda 21 de la Cultura. Un compromiso de las ciudades y los gobiernos locales para el desarrollo cultural*. <http://femp.femp.es/files/566-58-archivo/Agenda%2021%20de%20la%20Cultura.pdf>
- Gobierno de España (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Jiménez, W. (2019). *La cultura en los objetivos de desarrollo sostenible – Agenda 2030*. <https://www.wiljimenezkuko.com/post/la-cultura-en-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-agenda-2030>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953.
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. Paris: International Bureau of Education (IBE) - UNESCO.
- Marope, M., Griffin, P. & Gallarger, E. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. Paris: International Bureau of Education (IBE) - UNESCO.
- Marraña, M. (2010). *Cultura y desarrollo. Evolución y perspectivas*. UNESCO Etxea.
- Marraña, M. (2010). *Derechos culturales. Documentos básicos de Naciones Unidas*. UNESCO Etxea.
- Martinell, A. (2015). *¿Por qué los ODS no incorporan la cultura?* <http://alfonsmartinell.com/por-que-los-ods-no-incorporan-la-cultura/>
- Martinell, A. (coord.) (2010). *Cultura y desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar*. Fundación Carolina. Siglo XXI.
- Martínez-Agut, M. P. (2022a). Concienciar y preparar el 75.º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 - 2023) y su vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). En A. García del Dujo. *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy (209-2014)*. Octaedro.

- Martínez-Agut, M. P. (2022b). La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el Marco de la Cooperación al Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 35, 1-46.
- Martínez-Agut, M. P. (2022c). Vinculación de la Cultura con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una necesidad cada vez mayor. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 36, 1-13. https://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Vinculacion%20cultura.pdf
- Martínez-Agut, M. P. (2023). Año 2023: A medio camino para el Horizonte 2030. *Quaderns d'animació i educació social*, 37, 1-13. https://quadernsanimacio.net/index_htm_files/Ano2023.pdf
- Molina, B. A. (2018). La incorporación de la cultura y el patrimonio en el desarrollo sostenible: desafíos y posibilidades. *Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 8(1). 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v8i1.31465>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la Pandemia*. Paidós.
- Morin, E. (2022). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.
- Naciones Unidas (2018). *Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 27 de septiembre de 2018. 39/3. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/HRC/RES/39/3>
- Naciones Unidas (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*. Naciones Unidas.
- Negrín, M. A. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-42.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948, 10 de diciembre). Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución aprobada por la Asamblea General. A RES/53/243.
- ONU (2003). *Cultura y Desarrollo*. Resolución aprobada por la Asamblea General. A/57/531/Add.3.
- ONU (2013). *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
- ONU (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- PNUD (2004). *Informe sobre el Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. PNUD.
- Puyol, A. (2017). *El derecho a la fraternidad*. Catarata.
- REDS (2021a). *Hacia una Cultura Sostenible. Guía práctica para integrar la Agenda 2030 en el sector cultural*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- REDS (2021b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y sus metas desde la perspectiva cultural. Una Lectura Transversal*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Reimers, F. (2022). *Diálogos por un nuevo Contrato Social para la educación. Opciones para reimaginar juntos nuestros futuros*. Torrazza Pemonte: Amazon.
- Sach, J., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G. and Woelm, F. (2021). *Sustainable Development Report 2021. The Decade of the Action for the Sustainable Development Goals*. Cambridge University Press.
- Swiss Agency for Development and Cooperation (2003). *Culture Is Not a Luxury: Culture in Development and Cooperation*.
- UNESCO (1995). *Dimensión cultural del desarrollo, hacia un enfoque práctico*. UNESCO.

- UNESCO (1998). *Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO (2003). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural 2001. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. UNESCO.
- UNESCO (2013). *Declaración de Hangzhou. Situar la cultura en el centro de las políticas de desarrollo sostenible*. UNESCO. <file:///D:/Descargas/221238qaa.pdf>
- UNESCO (2014a). *Indicadores de Cultura para el Desarrollo. Manual Metodológico*. UNESCO.
- UNESCO (2014b). *UNESCO Culture for Development Indicators. Methodology Manual*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cdis_methodology_manual_0_0.pdf
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017a). *Educación para la Sostenibilidad. Objetivos de Aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *Cultura: Futuro Urbano. Informe Mundial para la Cultura para el Desarrollo Urbano Sostenible*. <file:///D:/Descargas/248920spa.pdf>
- UNESCO (2020a). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. París: UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Indicadores Cultura 2030*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. París: UNESCO.
- Universidad de Granada (2021). *Estrategias de Desarrollo Humano Sostenible de la Universidad de Granada 2030*. Universidad de Granada.

INTERPRETATION OF MASCULINITY FROM SECONDARY EDUCATION BOYS IN GREECE

Aikaterini Peleki¹, Sousanna-Maria Nikolaou²

¹ Phd. Candidate - University of Ioannina, Laboratory of Social Sciences and Education, Greece

² Professor - University of Ioannina, Laboratory of Social Sciences and Education, Greece

ABSTRACT

In the context of the Sociology of the Gender, the developmental phase of the child in adolescence is examined, as it is considered critical for gender identity. This identity is related to specific behaviors and practices associated with gender. A gender characteristic in boys is masculinity. Gaining insight into male adolescents views on masculinity is an issue that has not been adequately studied in Greece. However, it would contribute greatly into shaping appropriate discussions and teaching approaches in an open and democratic school environment, in order to enhance a healthy future behavior through school socialization. This exploratory study presents the personal interpretations of male students of public formal secondary education in Greece on masculinity. The main goal and objectives were studied by applying a mixed research method using a *structured questionnaire* answered by secondary education boys in Greece. Correlations, statistical analysis of the findings and data that will help to understand the reality in Greek general public high schools are presented with further considerations for teacher training and education practices, the education and instruction of parents and guardians, and syllabus or curriculum design. The boys' views confirm the prevalence of the stereotypical perception of masculinity. The results of this study are an occasion for further research on the school's contribution to the formation of identity in the youth.

KEYWORDS

Masculinity; Secondary Education; Boys; Sociology of the gender

INTRODUCTION

The set of social and behavioral norms that are considered socially appropriate for men and women in different societies and can vary greatly within different cultures over time are referred as gender roles (Rochellea & Yim, 2015). Research on gender started very recently in the 1980s. However, nowadays several quantitative and qualitative studies on gender inequality have been conducted (Risman et al., 2018). In 1955, the concept of *gender* was introduced and imposed initially in medical context by the psychologist John Manny, who was convinced of the fluidity of sexual identity and stressed the importance of the social aspect of *gender*. Then, in 1968, the American psychiatrist Robert Stoller, accepts the concept of *gender* in opposition to *sex*, claiming that the two

concepts are not in a symmetrical relationship but can follow different routes (Levet, 2019). According to Smiler (2006), the initial research focus on *gender roles* at a theoretical level on gender differences has shifted to the more recent investigation of associations between gender-related ideologies, psychological well-being and stress.

Gender studies evolved from *Women's Studies*, which were initiated by the feminist movements mainly due to the need to secure women's rights and fight discrimination against femininity, and are directly connected to the study of men (Kouroutsidou & Gasouka, 2021). Connell (2005) states that "there was even a small men's liberation movement in the 1970s [...]. But it did not immediately produce much research on what men and boys actually do, and suffered from deep conceptual confusion concerning the gender". This movement promoted *Men's Studies* research as a response to the women's movement emphasizing that oppression is mutual and affects both men and women, and it should be eliminated (Deligianni-Kouimtzi & Sakka, 2005).

The concept of *masculinity* refers to characteristics and behaviors typically attributed to males, yet research is divided as to the biological origins or social construction of some of these behaviors (Good, Borst, & Wallace, 1994; Risman, Froyum, & Scarborough, 2018). Babiniotis (2002) defines the masculine person as one who has strong male qualities: appearance, ethos, face, manhood, manliness or machismo, i.e. the composing elements of the typical appearance and personality of a man. The term describes the "brave and proud attitude (traditionally considered to befitting a man): associated with prowess, manliness, manhood, bravery and the responsible and honest attitude" (Babiniotis, 2002, p. 285). Historians and anthropologists have shown that there is no one standard of masculinity, as different cultures and different periods of history construct masculinity in different ways (Connell, 1996). And this means that, the concept of male identity is complex in the context of socio-economic changes and complex gender relations (Collinson & Hearn, 1996; Deligianni-Kouimtzi & Sakka, 2005; Connell, 2006). In Britain and the USA, research on male identities focuses on different perspectives, such as the conservative approach, the pro-feminist approach, the men's rights approach, the intellectual, and the socialist-Marxist approach (Deligianni-Kouimtzi & Sakka, 2005).

Contemporary studies highlight the necessity of studying men and their roles, as well as their behaviors – masculinities – and sexuality in an interdisciplinary way (Kouroutsidou

& Gasouka, 2021). In the 2018 Times essay *The Boys are not All right*, the comedian and author Michael Ian Black points out, “It's no longer enough to 'be a man' — we don't even know what that means anymore” (Black, 2018). Gilpin and Proulx (2018) explore some of the questions raised by Black and other scholars and suggest ways to deconstruct definitions of masculinity as they manifest in society and people's lives. At a research level and mainly in quantitative research, the Conformity To Masculine Norms Inventory (CMNI) was developed initially by Mahalik and his colleagues (Mahalik, Locke, Ludlow, Diemer, & Scott, 2003) as a tool to be used by clinicians and researchers to promote the assessment of male norm compliance among men. Mahalik et al. (2003) hypothesized that gender role norms from the dominant or powerful group in a society affect the experiences of individuals both in that group and the individuals in all other groups. In this way, the expectations of masculinity as constructed by Caucasian, middle- and upper-class heterosexuals should affect members of this group and any other man in US society who adheres to these standards and experiences acceptance or rejection by the majority. However, the development of *Men's studies* as a separate research field also raised interest in the relationship between the male identity of adolescents and education, as it appears that common laws govern the formation of male and female identities (Deligianni-Kouimtzi & Sakka, 2005).

Regarding the Greek context, it is significant to point out that Greece occupies the last place in Europe for Gender Equality since 2010 in relation to the corresponding European Institute Index of 2020 of the European Institute for Gender Equality (EIGE). Characteristically, the EIGE index concludes that in general in EU at the current rate, it will take almost three generations to achieve gender equality (EIGE, 2021). In the studies of Deligianni-Kouimtzi and Sakka (2007) on identities, it is found that the successful man is associated with professional and financial success, personal fulfillment and the possibility of combining the family and professional life, as well as the freedom of personal choices. However, it is noted that socially constructed obligations, such as the biologically determined orientation and the masculine role of the *man-bearer*, are negative gender aspects. The Greek education system does not prioritize issues of gender diversity and gender equality (IEP, 2021a; IEP, 2021b; IEP, 2021c; IEP, 2022). Finally, the social reality presented in the news often presents the male as a rigid abuser

and is likely to disorient adolescents and lead them to reproduce behaviors that prevent the creation of peaceful and balanced relationships.

Jolanta Reingarde, Principal Researcher at the European Institute for Gender Equality (EIGE), argues that education and gender equality are very closely linked to the classroom which, although it is an ideal place for the early breaking of gender stereotypes, it may also empower them (Dounis, 2017).

PURPOSE AND METHODOLOGY OF THE RESEARCH

The purpose of the research is to explore secondary school male students' views on masculinity. The research includes students from secondary schools in the prefecture of Aitolokarnania. The motivation for the research was the highlighting of the necessity of a deeper investigation of identities in the modern Greek reality in recent relevant researches (Kouroutsidou & Gasouka, 2021) and the intense interest manifested in the specific region in school events and actions on issues of gender and gender equality (e.g. celebration of women's day, actions against bullying, actions to raise awareness on violence in sports, attending seminars on gender-based violence, etc.). At a theoretical level, the research was based on Connell's theory in his book *Gender*, 2006.

The research questions of this study were formulated as follows: 1) Who informs and guides teenagers about the sexes in Greece today? 2) How do boys perceive their gender? 3) What gender role behaviors have been suggested to boys and how important do boys themselves consider them to be? 4) How do teenagers define masculinity? 5) To what extent is masculinity related to stereotypical practices, attitudes and behaviors?

The Research Tool

In this research, a *structured questionnaire* of five sections was distributed with *closed* and *open-ended* questions. The first part concerns the demographic information of age, school attended, place of residence, etc. In the second section, students are asked to identify the source which provides them with information about the sexes. The third section examines issues on gender equality. The aim of this section is "to ascertain the standards by which boys are socialized within their gender role" (Deligianni-Kouimtzi & Sakka, 2003). In the fourth section, an attempt was made to assess the term of

masculinity, on the basis of the standards of the Conformity to Masculine Norms Inventory (CMNI), with a 5-point Likert scale of agreement/disagreement adapted for secondary school students by examining eleven (11) variables: 1. Winning, 2. Emotional control, 3. Risk-taking, 4. Pursuit of Status, 5. Primacy of studies, 6. Violence, 7. Power over women, 8. Dominance, 9. Playboy, 10. Self-reliance, 11. Homophobia. The purpose of this section is to clarify whether the students satisfy the standards of masculinity of Mahalik et al. (2003) since it appears that its variables can be compared with the behaviours and attributes of males in Greece (Kouroutsidou & Gasouka, 2021; Papanis & Bouna, 2020). Finally, the fifth section is an open-ended question that aims to reveal the students' true interpretations of masculinity.

Sample Population

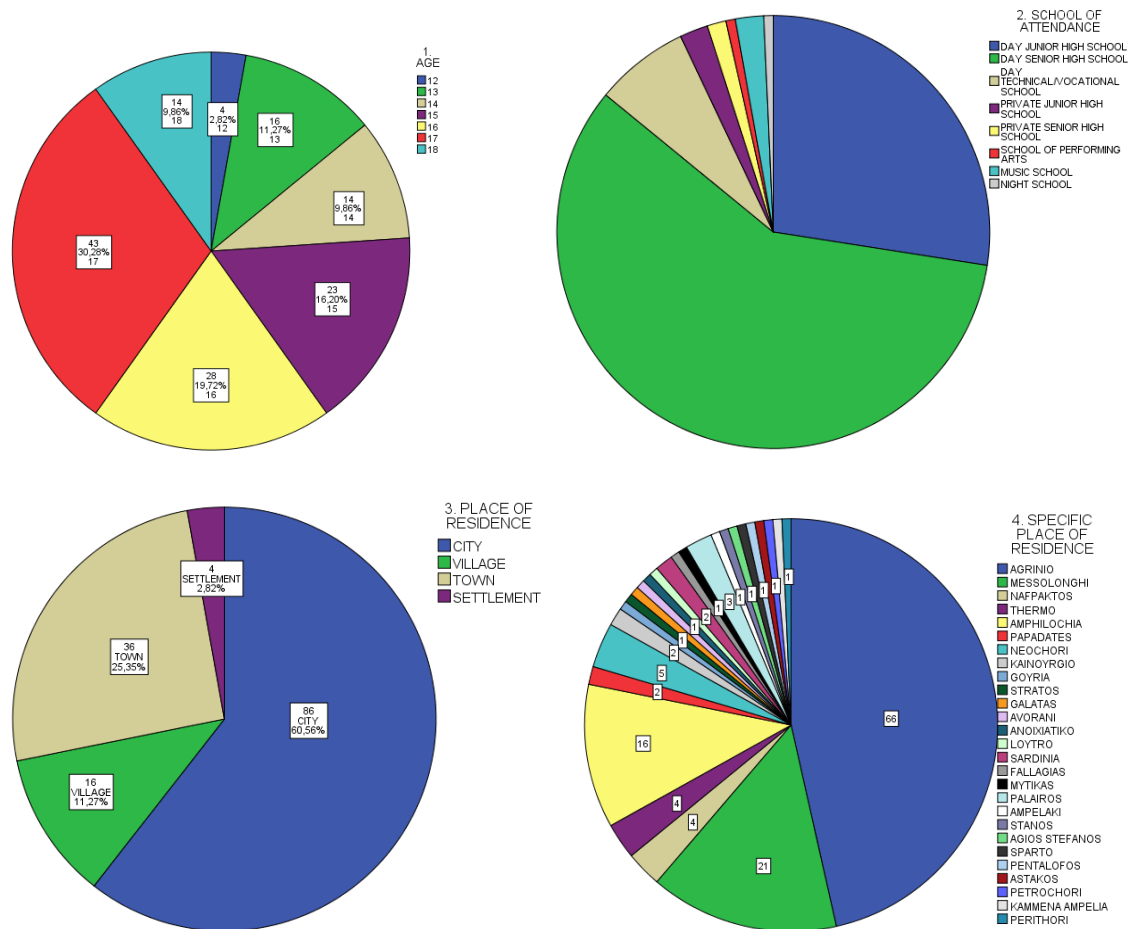
The research was conducted on male students of the prefecture of Aitoloakarnania with the method of *random sampling*. Aitoloakarnania or the prefecture of Aetolia and Akarnania is the largest prefecture in Greece (5,461 km²). Approximately, 85 secondary school units are under the jurisdiction of the Secondary Education Head Quarters Of Aitoloakarnania (DIDE Ait/nias). The Women's Hostel in Agrinio announced officially that, "in the years of the pandemic, official complaints about incidents of gender-based violence at the Women's Hostel in Agrinio increased by 20%" (Hondros, 2021).

Data Collection Process

The questionnaire distribution process was held in two phases. In the pilot phase, in addition to the improvements made, the spontaneous reactions of the boys when completing the questionnaire were recorded as part of the qualitative research. For example, the reaction of a 1st year Senior High School student is recorded, who monologued that "it's strange, but there are some things you don't want to admit".

In the second phase, the questionnaire was distributed electronically and addressed to approximately 200 secondary school students in July/August, 2022. The Social media was used for faster distribution. Visits were made to student sports grounds, beaches, cafes and other public places in the area, where students were approached for their participation in the research. 142 questionnaires were completed in a random

convenience sample with a response rate of 11.2% and a maximum error of estimate of 0.16 at a significance level of 5%. The *Google Docs App* was used to ensure participant anonymity and a letter of consent was attached. The package IBM SPSS Statistics 22 was used for the data analysis. Finally, it is worth highlighting that the boys of the area responded positively to the research in terms of the originality of the subject. The demographic information of our sample is presented in charts 1-4.



PRESENTATION OF THE RESULTS

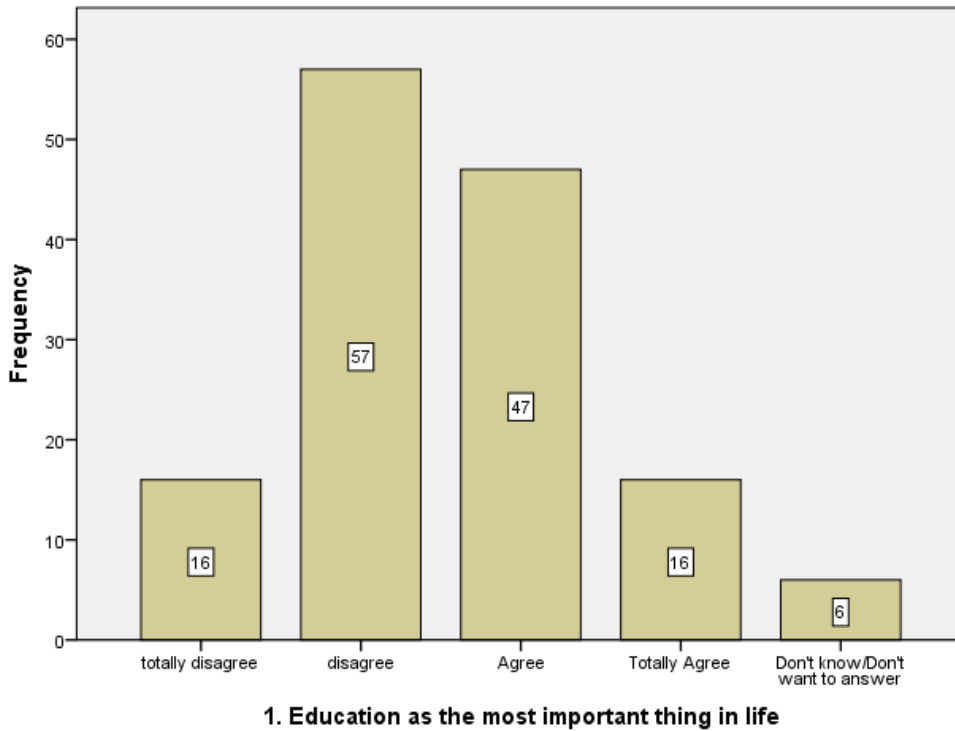
Focusing on the first research question, the questionnaire explores students' views on gender issues. It is obvious from the table of frequencies (Table 1- Input) that students are informed about the sexes and their roles mainly by their parents (81%) and the internet (56.3%). Whereas, gaining input about the sexes from the school or teachers appears in third place (46.5%).

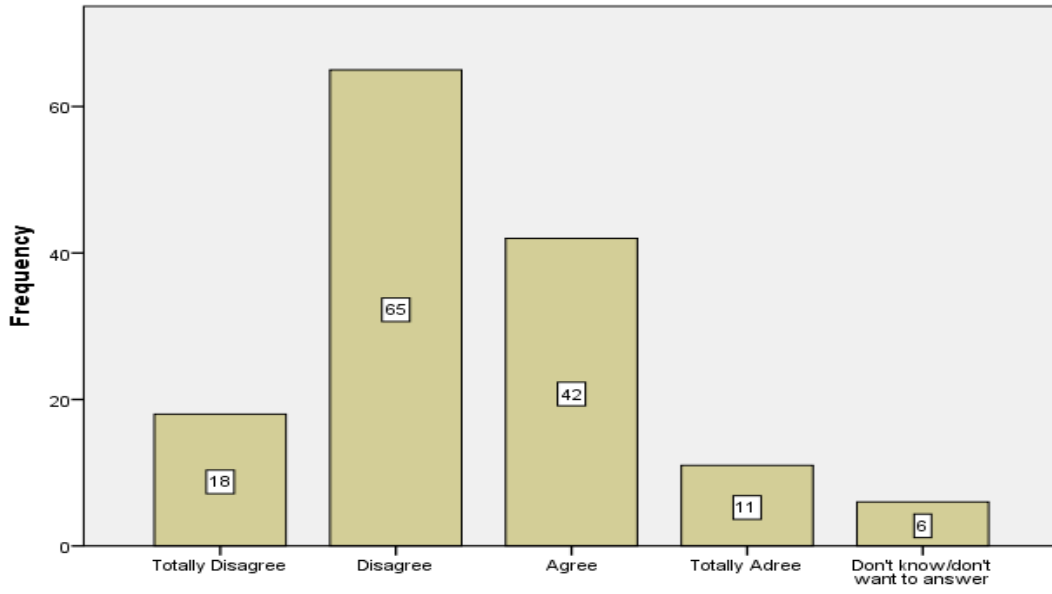
Table 1. Input

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ŞINPUT ^a	PARENTS	115	25,7%	81,0%
	SIBLINGS	28	6,3%	19,7%
	FRIENDS	60	13,4%	42,3%
	SCHOOL/TEACHERS	66	14,8%	46,5%
	THE CHURCH	8	1,8%	5,6%
	BOOKS	35	7,8%	24,6%
	THE INTERNET	80	17,9%	56,3%
	THE SOCIAL MEDIA	50	11,2%	35,2%
	NOBODY	5	1,1%	3,5%
Total	447	100,0%	314,8%	

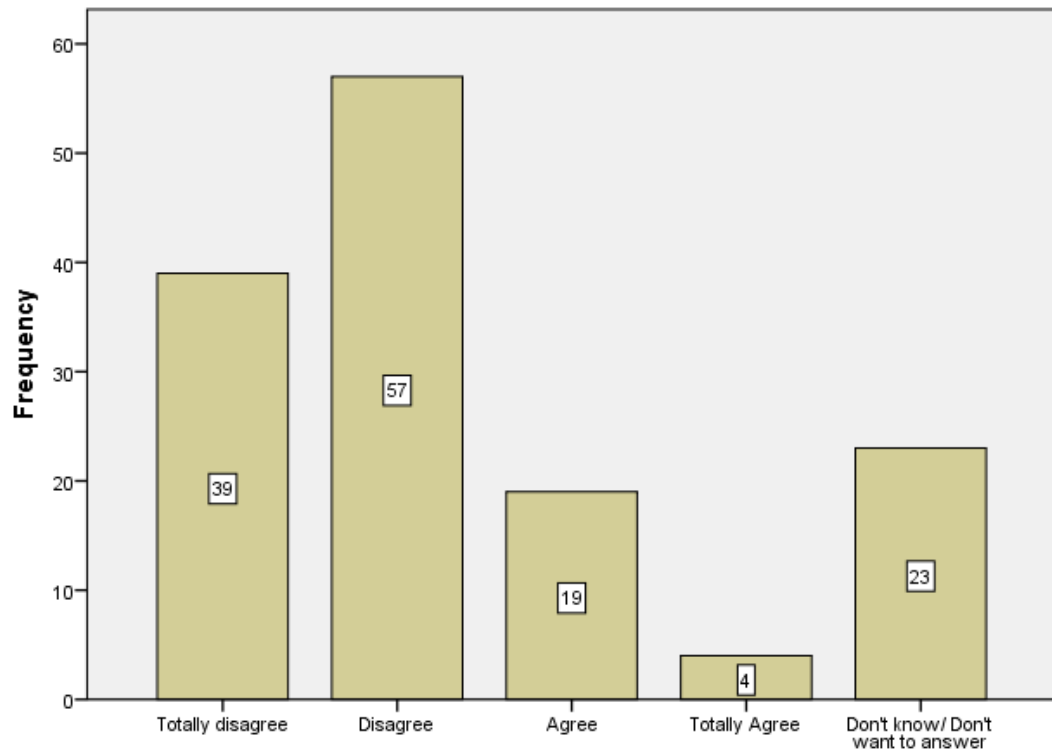
a. Dichotomy group tabulated at value 0.

The second research question requested students to indicate the extent to which they agree or disagree with the Conformity to Masculine Norms Inventory, CMNI to capture how students perceive their gender. Indicatively, the graphs (1, 3, 5, 8 and 13) show percentages of agreement or disagreement on some of the variables.

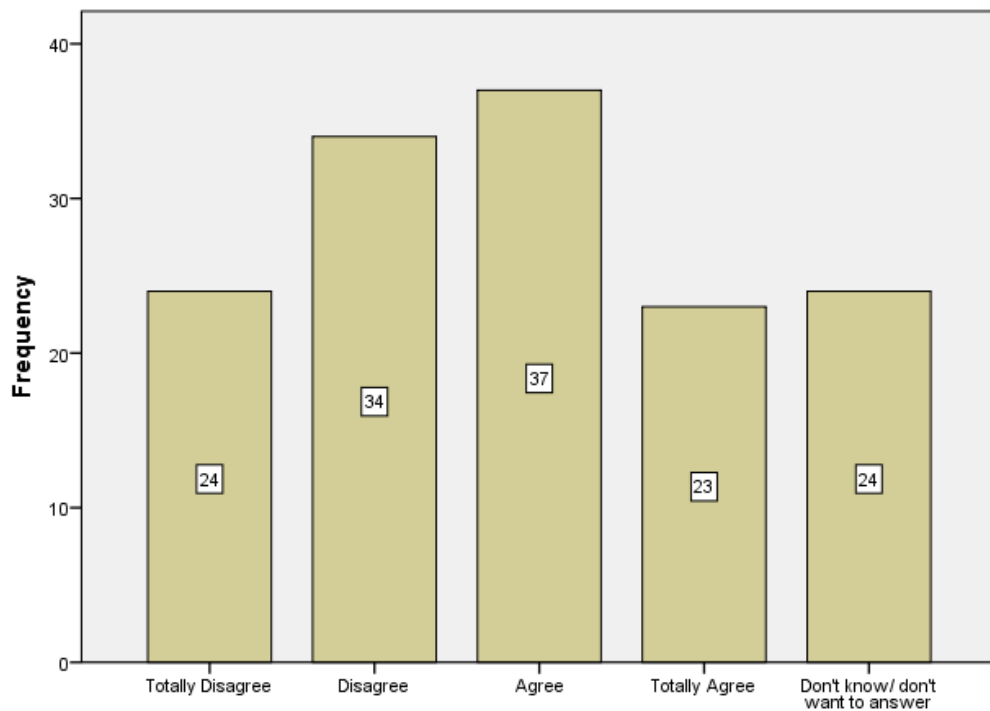




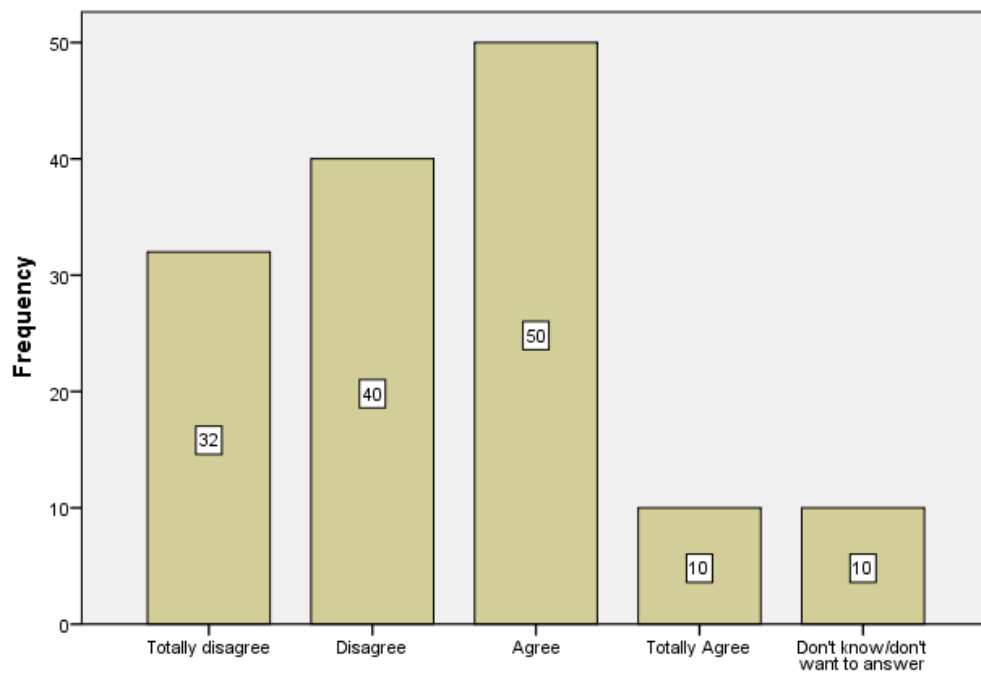
3. I don't Like risky situations



5. I like it when men take control at home



8. It's important that people think I am heterosexual



13. Violence is sometimes necessary

In the third research question and in the third section of the questionnaire, the students were called to answer questions about how they grew up as boys and to present their

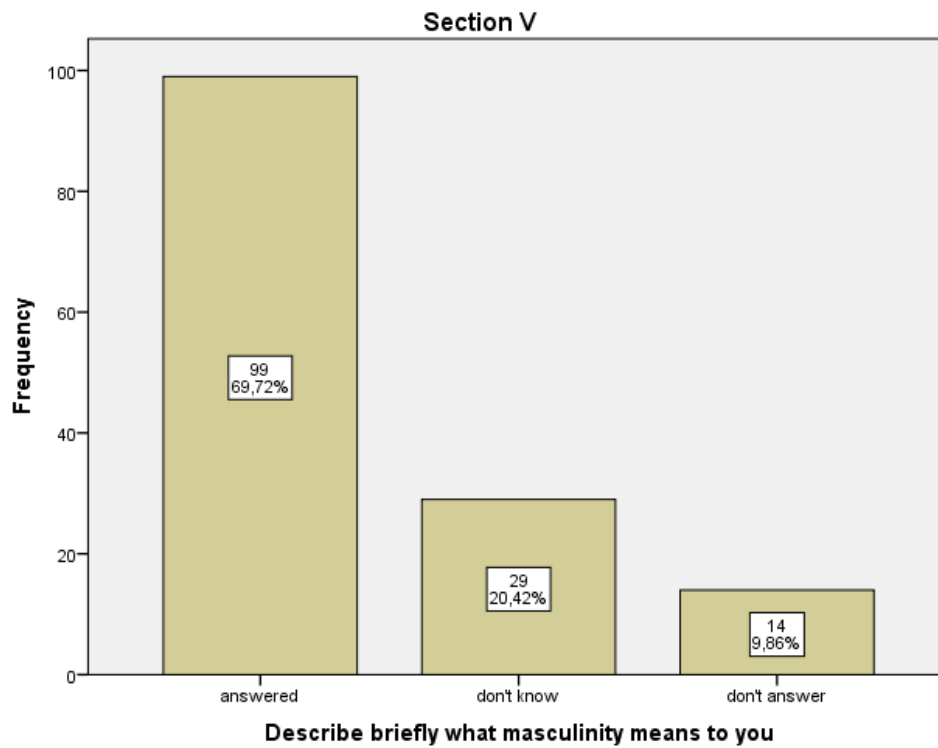
position on the attitudes and behaviors suggested to them. They had to complete the sentence “*Growing up as a boy I learned to ...*” from a checklist of 30 options. The following frequency table 2 (Table 2 - *Growing up as a boy I learned to...*) shows the percentages of the selected answers in detail. Specifically, in 1st place is the option *not to hit girls* (81%), in 2nd place *to be polite with girls* (78.2%) and in 3rd place *not to rat on my friends/classmates* (68.3%).

Table 2. *Growing up as a boy I learned to...*

	Responses		Percent of Cases	
	N	Percent		
ŞLEARNEDTO ^a	1. to swear	24	1,6%	16,9%
	2. to hit	14	1,0%	9,9%
	3. to gamble	9	0,6%	6,3%
	4. to drink alcohol	15	1,0%	10,6%
	5. to smoke	7	0,5%	4,9%
	6. to drive	50	3,4%	35,2%
	7. to want to have the last word	12	0,8%	8,5%
	8. to be polite with girls	111	7,6%	78,2%
	9. to help with the household	92	6,3%	64,8%
	10. to leave a fight with boys when it gets dangerous	59	4,0%	41,5%
	11. to discuss in order to persuade that I am right	73	5,0%	51,4%
	12. not to fight with girls	70	4,8%	49,3%
	13. to care for the family property	61	4,2%	43,0%
	14. not to hit girls	115	7,8%	81,0%
	15. not to rat on my friends	97	6,6%	68,3%
	16. not to cry in public	51	3,5%	35,9%
	17. not to gossip	69	4,7%	48,6%
	18. not to discuss about my private life	40	2,7%	28,2%
	19. not to be my fault	6	0,4%	4,2%
	20. to do handicrafts	34	2,3%	23,9%
	21. to believe in god	80	5,5%	56,3%
	22. to ask for information from a stranger in the street	31	2,1%	21,8%
	23. to interrupt women	2	0,1%	1,4%
	24. to take care of my siblings	90	6,1%	63,4%
	25. to be the leader in a group	18	1,2%	12,7%
	26. not to be afraid to be alone in the nature	55	3,8%	38,7%
	27. not to stay at home	31	2,1%	21,8%
	28. to hold back the pain	56	3,8%	39,4%
	29. to save Money	90	6,1%	63,4%
	OTHER	4	0,3%	2,8%
Total	1466	100,0%	1032,4%	

a. Dichotomy group tabulated at value 0.

Corresponding to the research questions about the definition of masculinity, students were challenged to briefly describe or interpret the term. The chart (Section V) reveals that a fairly large percentage of students do not know or cannot describe the term.



Distinctively, students responded that masculinity is defined by the biological attributes of the male sex and distinguished by “characteristics that are stereotypically masculine and include physical strength, courage, independence, leadership, and self-confidence”. In general, students interpreted the term with elements of manliness, bravery, control, assertiveness, stubbornness, superiority and dynamism. Some students refer to the society's role in creating masculinity and femininity, as well as patriarchy and stereotypes. Also, there are responses that argue that the term should be redefined.

To me, though largely misunderstood (sc. the term masculinity), it is a certain mold of character, actions and morals and customs that traditionally a man must conform to in order to be identified by society itself as a man. Obviously, something outdated and old-fashioned from which I think we should have already moved on and forward.

Nevertheless, some students noted that the characteristics that represent masculinity are not exclusive traits of the male sex. Finally, there were responses confessing the

exercise of all forms of violence in situations of fear and insecurity. Although resorting to violence was typically mentioned, the need for a smooth coexistence of the sexes, especially in the period we are going through, was equally supported.

LIMITATIONS OF THE RESEARCH AND EVALUATION OF THE FINDINGS

Regarding the limitations arising from the use of the questionnaire, the formulation of the questions is likely to predetermine the findings to some extent (Nunan, 1989, p. 62). In our case, the criteria of the theory concerning the procedures, methods and techniques tested for the validity and reliability of the tool, so as to remain unbiased towards an objective design were met (Cohen et al., 2009; Kumar, 2019). Though, there is a disproportion of responses from some regions in Aitolokarmania, e.g. those of the municipalities of Nafpaktos and Xiromero, which means that the conclusions are not completely safe. A *stratified sampling* would possibly reveal more strongly the attributes of each place, as the geographical elements can also shape opinions and behaviors (Cohen et al., 2009; Isari & Pourkos, 2015)

The results of the research are important as they are confirmed by the findings and the observations of Deligianni-Kouimtzi & Sakka (2005) as well as the studies of Kouroutsidou, & Gasouka (2021). Specifically:

- a. According to the first research question, the family is the main influencing factor in the way the students in our sample deal with their gender, agreeing with the conclusions of Deligianni-Kouimtzi & Sakka (2005). However, the question remains as to how informed, educated and open to modern gender roles the family is. Parents and guardians in rural areas do not appear to inform boys about their sex. The role of the school seems to be secondary, although it is a key agent of socialization. The internet is presented as a powerful factor in informing and guiding boys.
- b. Regarding the personal perception of their gender, taking risks might not prevent boys from taking action, while feeling important is essential for self-esteem and taking initiative as it is confirmed in the theory of Mahalik et al. (2003).
- c. It became apparent in our research as well, that the opinion of the social environment is important for boys regarding the determination of their male

identity (Kouroutsidou, & Gasouka, 2021). Public expression of emotions is proven to make life difficult for boys as they grow up learning to suppress their feelings.

- d. Gender equality does not seem to be completely accepted, as there are significant, albeit relatively small, percentages of responses showing that boys' attitudes towards girls are not based on equality and respect. Toxic masculinity and stereotypical notions of patriarchy appear to be rather strong (Kouroutsidou, & Gasouka, M. (2021).
- e. Although the boys give the impression of being concerned about equality issues, they lack proper education by an official competent body or institution. Since they cannot define or hesitate to describe what the composition of masculinity is, they end up admitting that they reproduce stereotypical behaviors. It looks as if they cannot escape from their predetermined social role, that of the leader and bearer, even though they live in a different social condition from that of their parents or guardians (Kouroutsidou & Gasouka, 2021). Violence, which they can largely justify, and a tendency towards power and control are characteristics of masculinity even though the majority of students claim that they wish to differentiate themselves from the tactics of the past.

Humanitarian values and respect form the basis for the balanced coexistence of the sexes. It is considered appropriate to immediately activate the educational community in such a way as to offer adolescents the essential opportunity to discover the differences and similarities with their peers and to take the initiatives that will lead them to self-discovery. Boys and girls today need the direct support of education, so that by abandoning practices and behaviors of the past they are empowered to be able to live in a climate of mutual acceptance and balance.

BIBLIOGRAPHY

- Babinotis, G. (2002). *Dictionary of the Modern Greek Language*. Athens: Kentro Lesikologias E.P.E.
- Black, M. I. (2018, Feb 21). *The Boys Are Not All Right*. Retrieved 2022, from The New York Times: <https://www.nytimes.com/2018/02/21/opinion/boys-violence-shootings-guns.html>
- Center for Changing Systems of Power*. (n.d.). Retrieved from Stony Brook University: <https://www.stonybrook.edu/commcms/ccsp/>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009) *Research Methods in Education*. Athens: Metaixmio.
- Collinson, D., & Hearn, J. (1996). *Men at Work: Multiple Masculinities/Multiple Workplaces*. In M. Mac, & Ghail, *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- Connell, R. W. (1996). *Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools*. Teachers College Record.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Connell, R. W. (2006). *Gender*. Athens: Epikentro.
- Deligianni-Kouimtzi, V., & Sakka, D. (2003). *Adolescent gender identities: Exploring the Gender Factor in the School Context*. Athens: KETHI.
- Deligianni-Kouimtzi, V., & Sakka, D. (2005). *Growing up as a Boy*. Athens: Gutenberg.
- Deligianni-Kouimtzi, V., & Sakka, D. (2007). *From adolescence to adulthood: studies on identities in modern Greek reality*. (D. Sakka, Ed.) Athens: Gutenberg.
- DIDE Ait/nias. (n.d.). Directorate of Secondary Education of Etoloakarnania Prefecture. Retrieved 2022, from <http://www.dide.ait.sch.gr/index.php/schools/school-catalog?sid=1>
- Dunis, A. (2017). *socialpolicy.gr*. Recovery 2022, from Gender equality in education: <https://socialpolicy.gr/2017/02/%CE%B7-%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.html>
- EIGE. (2021). *European Institute for Gender Equality*. Ανάκτηση 2022, από EIGE: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021>
- Gilpin, C. C., & Proulx, N. (2018, April 12). *Boys to Men: Teaching and Learning About Masculinity in an Age of Change*. Ανάκτηση 2022, από The New York Times: <https://www.nytimes.com/2018/04/12/learning/lesson-plans/boys-to-men-teaching-and-learning-about-masculinity-in-an-age-of-change.html>
- Good, G. E., Borst, T. S., & Wallace, D. L. (1994). *Masculinity research: A review and critique*. *Applied & Preventive Psychology*(3), σσ. 3-14.
- IEP (2021a). *Skills Workshops Pilot 2020-21*. Recovery 2022, from the Session of Principals/three High Schools: <http://users.sch.gr/hgoutsos/files/dejioitites/6-4b.pdf>
- IEP (2021b). *Educational Policy Institute*. Recovery 2022, from SKILL LAB 21+: <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>
- IEP (2021c). *Educational Policy Institute*. Recovery 2021, from <http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Anakoinoseis/2021-09-06-%CE%A8%CE%91%CE%919%CE%9F%CE%9E%CE%9B%CE%94%CE%9A%CE%99%CE%9C1.pdf>
- IEP (2022). *Evaluation results of the implementation of the Skills Workshops for the FY 2021-2022*. IEP UNIT OF SKILLS & SUSTAINABILITY WORKSHOPS.
- Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Qualitative Research Methodology Applications in Psychology and Education*. Athens: Association Of Greek Academic Libraries.
- Kourouchidou, M., & Gasouka, M. (2021). *Aspects of Gender and Discrimination*. Athens: Goni Publications.
- Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (5th ed.). Los Angeles. London. New Delh: SAGE.
- Levet, B. (2019). *La théorie du genre ou Le monde rêvé des anges*. Athens: Poikili Stoa.
- Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., & Scott, R. P. (2003). *Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory*. *Psychology of Men & Masculinity*, 4(1), σσ. 3-25.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. UK: Prentice Hall International UK Limited.
- Papanis, E., & Bouna, A. (2020). *Dimensions of Masculinity*. Athens: Idypeia.

- Papazahopoulou, P. (2020). Access to Higher Education and Equality: “Empirical research on parents of students attending public and private High Schools”. *Masters Thesis*. Ioannina
- Peleki, A. (2022). Teachers' Practices towards Entrepreneurship, Leadership and their Teaching in Secondary Education in Western Greece. Kozani: *Unpublished thesis at the Department of Management Science and Technology* - University of Western Macedonia.
- Ridge, D. T. (2019). Games People Play: The Collapse of “Masculinities” and the Rise of Masculinity as Spectacle. Στο J. A. Barry, R. Kingerlee, M. Seager, & L. Sullivan, *The Palgrave Handbook of Male Psychology and Mental Health* (σσ. 205-225). Cham: Palgrave-Macmillan.
- Risman, B. J., Froyum, C. M., & Scarborough, W. J. (2018). *Handbook of the Sociology of Gender* (2nd ed.). Switzerland: Springer.
- Rochellea, T. L., & Yim, K. H. (2015). Assessing the Factor Structure of the Chinese Conformity to Masculine Norms Inventory. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 149(1), pp. 29-41.
- Smiler, A. P. (2006). Conforming to masculine norms: Evidence for validity among adult men and women. *Sex Roles*. (74), pp. 767–775. DOI: 10.1007/s11199-006-9045-8.
- Tilaveridou, S. (2016). *Entrepreneurship in Secondary Education: approaches and problems in Greece*. Retrieved 2021, from Hellenic Open University: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/31027>

CULTURA Y SUBJETIVIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL. MODELOS CONCEPTUALES DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EDUCATIVA

Rosa Marí Ytarte¹, Roberto Moreno López², Rut Barranco Barroso³

¹ UCLM- Facultad de Ciencias Sociales. Educación Social

² UCLM- Facultad de Ciencias Sociales. Educación Social

³ UOC. Universitat Oberta de Catalunya

RESUMEN

La comunicación propone una discusión teórica en torno a los modelos conceptuales desde los que sostenemos la mediación educativa intercultural con el objetivo de establecer las bases de la acción educativa en el ámbito de la Pedagogía Social. En el texto se aborda la interculturalidad en el marco de los Derechos Humanos desde la reflexión en torno a las diferencias culturales, las identidades, la igualdad y las relaciones de dominación a partir de lo cultural. Por ello, planteamos también que la mediación educativa necesita de un fundamento conceptual claro basado en la pluralidad, la reciprocidad y lo común. En este sentido, el artículo es una discusión abierta, y ciertamente limitada, acerca de los principios en los que sustentar el diálogo intercultural.

Finalmente, presentamos a partir de esa discusión, las líneas teóricas que articularían un modelo de mediación intercultural y las acciones que estas implican en el trabajo educativo y social, desde la perspectiva de los Derechos Humanos. En ellas destacamos que las diferencias culturales, más que atributos esenciales que definan a “algunos” de los sujetos de la educación, han de ser entendidas como aquellas categorías de análisis que nos permiten construir el discurso educativo y sus principios de referencia. Igualmente, desde el reconocimiento de que también los contextos educativos están atravesados por relaciones de poder que estigmatizan algunas personas y grupos en particular, comprometiendo su subjetividad. Por último, proponemos que la mediación educativa intercultural, en tanto que oportunidad de construir otras formas de encuentro, vínculo y relación, pasa especialmente por la transformación del discurso desde el que pensamos las identidades y la alteridad.

PALABRAS-CLAVE

Pedagogía Social; Cultura y poder; Identidad; Mediación educativa

INTRODUCCIÓN

La intercultural y la mediación educativa requieren establecer el contexto narrativo desde el que abordamos en educación el encuentro con la alteridad. Estos contextos no son neutros respecto de las condiciones de subjetividad o posición social que las personas ocupan. Por ello, aunque la mediación se plantea como un encuentro entre “diferencias”, en el presente artículo lo contemplamos también como un encuentro entre desigualdades, de un lado, y entre expresiones de identidad que conforman una

narración sujeta a las posiciones sociales que ocupan los implicados. Proponemos que la mediación intercultural en educación supone también un trabajo de visibilidad, de hacer visibles para los profesionales de la educación, las formas de injusticia y exclusión (y las narrativas que las modulan) en las que ellos mismos están inmersos. Consideramos que es a través de la conversación con ellas, desde donde podemos pensar y ejercer la acción educativa de mediación.

Iniciamos el texto desde una idea previa: quizás en la pregunta por las diferencias culturales subyace a menudo una construcción sesgada y esencialista de la alteridad y de las identidades (las propias y las ajenas) que no percibimos. Solemos establecer categorías culturales excesivamente simples y reduccionistas que expresan no *quién* es ese “otro”, sino el discurso aprendido desde el que lo imaginamos: exótico, excluido, pobre, marginal, bondadoso o peligroso, pero siempre extraño. En una buena parte de las aproximaciones a las identidades culturales, es frecuente tanto la omisión de las relaciones sociales, económicas y políticas en su contexto, como de las subjetividades e historias particulares desde las que se narra la propia identidad. En todo caso, las diferencias que identificamos como culturales, acaban por configurar un mapa conceptual al que las personas concretas con las que trabajamos y nos relacionamos han de responder.

Sin embargo, es también posible interrogarnos y pensar acerca de la mediación desde la posibilidad (y la reivindicación) de un marco común de referencia desde el que construir esos mismos vínculos y relaciones. Si la educación es una acción de mediación entre el mundo y sus expresiones culturales con cada sujeto particular, la interculturalidad puede ser entonces el campo de trabajo desde el que articular lo plural de las sociedades. Pero sí, esa base tiene necesariamente una condición: la de encontrar (y asumir también) un relato de lo común y compartido desde el que iniciar el diálogo.

LA CULTURA, ENTRE LA PERTENENCIA Y LA IDENTIDAD

Perderemos de vista lo esencial acerca del mundo en la última centuria, si desdeñamos o no tomamos en cuenta la experiencia cruzada de occidentales y

orientales, y la interdependencia de los terrenos culturales en los cuales el colonizador y el colonizado coexisten y luchan unos con otros a través de sus proyecciones, sus geografías rivales, sus relatos, y sus historias.

(Said, E., *Cultura e imperialismo*, 2003, p. 24)

Las diferencias culturales y sus relatos: lo cultural como subjetividad

Si partimos de que lo cultural forma parte de una narración acerca de quienes somos y cómo nos pensamos individual y colectivamente, podemos situar también la discusión en la dimensión subjetiva las identidades. La pregunta por la cultura, como forma de expresión de aquello que somos, remite de alguna forma a lo que consideramos como más genuino o propio, como rasgo diferenciador respecto de otras personas y grupos. Sin embargo, podríamos hacernos algunas preguntas acerca de ello: ¿Es posible delimitar esos rasgos y definirlos de forma absoluta? ¿Su permanencia en el tiempo es estable y ajena a los cambios sociales? Respecto a la cuestión de la cultura vinculada a las identidades quizás cabe recordar, tal y como Geertz (1996) señaló en sus trabajos, que la misma posibilidad de lo humano se sustenta en lo cultural. No hay humanidad fuera de ella, aunque por la misma razón, las identidades y la cultura se inscriben también en el devenir los procesos históricos.

Desde estas premisas, planteamos la mediación educativa como una acción que está necesariamente atravesada por la “situación” o contexto social en la que se ubica y por los relatos que construyen en torno a ella todos los actores implicados. Relatos que a su vez muestran el discurso hegemónico que, en cada momento y lugar, define aquello que entendemos por identidades, culturas, derechos o integración. La mediación educativa no sería así, en este planteamiento, tanto un diálogo acerca de las diferencias que nos habitan, sino un diálogo sobre las situaciones que vivimos y las posiciones que ocupamos. Si la vida social (hayamos o no emigrado, seamos o no percibidos como “diferentes”) supone siempre un encuentro con unos “otros” desconocidos, la necesidad de aprehender lo cultural en sentido amplio, compromete también nuestra subjetividad y el reconocimiento de que está, ella sí, mediada por unos modelos teóricos y unas situaciones (o políticas) que escapan a nuestro control. Es esta encrucijada la que nos puede ayudar a pensar la mediación educativa como una traducción, siempre aproximada, de esas narraciones configuradas desde lo más subjetivo de la experiencia

de la identidad y de sus fragmentaciones. Es por ello por lo que entendemos el proceso de mediación como un trabajo educativo hilado con los elementos que la cultura y las identidades narradas nos procuran, y no tanto como la búsqueda de un acuerdo entre diferencias que, a su vez, lo que ciertamente muestran son las categorías culturales que nos habitan y que construimos a partir de, por ejemplo, supuestas características étnicas, rasgos fenotípicos, el origen o los estilos de vida de los demás.

Para ampliar este planteamiento, hemos tomado dos autores (Said y Todorov) de referencia que han abordado en dos de sus obras (*Orientalismo* y *Nosotros y los Otros*, escritas en 1978 y 1989 respectivamente) y desde diferentes perspectivas, el modo en que los humanos nos interrogamos sobre las semejanzas y las diferencias humanas y cómo desde esa pregunta, construimos la alteridad. Las aportaciones que ambos autores realizan a la cuestión de la alteridad (sea respecto a la cuestión del orientalismo el primero, o del relato del *buen salvaje* el segundo), nos muestra cómo las sociedades humanas han construido siempre un relato sesgado acerca del otro, negándolo y a la vez construyéndolo desde sus propios valores, necesidades o principios. Todorov indica también que en la construcción del otro existe siempre una pregunta acerca de la propia identidad, aunque ésta no pueda sea explicitada en el discurso.

Desde el contexto europeo, los autores analizan *cómo miramos al otro, como lo construimos* y describen de qué manera a través de la reflexión filosófica, las obras científicas, la literatura de viajes, los autores europeos han elaborado una narración que es siempre sesgada y limitada, que reduce al otro a las propias expectativas o que sirve para construir la justificación de políticas (e intereses) de dominio y colonización. Tal y como subraya Said, por ejemplo, respecto al orientalismo (2003, p. 97), este es presentado como un lugar “disponible para occidente”. El otro “oriental” despierta interés, sí, pero un interés, señalará Said, que lo niega y lo invalida (*op. cit*, p. 99). Oriente es pensado y descrito de manera esencialista y se parte de su inmutabilidad, su diferencia radical y su sensualidad. Cuando la realidad contradice estos prejuicios previos, el orientalismo considera que hay una *pérdida*, que oriente pierde su esencia. Es decir, toda la construcción de la alteridad se realiza sobre una base esencialista: el otro ha de responder a la descripción interesada (pues las realidades económicas y políticas no son ajenas al interés que ese otro despierta). Said también señala que en ese esencialismo subyace la desconfianza hacia ese otro, al relatar por ejemplo que los

chinos son pérfidos, los indios pobres y el mundo árabe tiene como objetivo dominar el mundo. Relatos que quizás no son tan ajenos a las realidades del siglo XXI.

Todorov, por su parte, a través del mito del *buen salvaje* que en realidad exotiza al “otro” aunque se pretenda en un sentido “positivo”, indica que, aunque el siglo XX consolidara las bases teóricas del relativismo cultural, los relatos acerca de lo cultural y las identidades siguen atrapadas en juicios de valor que responden más a parámetros culturales propios que una escucha real del relato del “otro” y de sus posiciones respecto al poder de occidente durante ese siglo. Tal y como apuntan ambos autores la urgencia de definir al “otro” responde a la necesidad de construirlo como diferente, sea ubicándolo en un pasado utópico y feliz (como hace el exotismo) o en una alteridad irreductible (como hace el orientalismo). Desde estas perspectivas, los elementos culturales de las sociedades “distintas” y de los que las habitan (allí o aquí) quedarían al margen o “fuera de” las situaciones históricas y sociales, de sus políticas, sus economías y legislaciones como factores centrales de las dinámicas identitarias.

Si trasladamos a las sociedades interconectadas actuales estos interrogantes, podemos contemplar como esta controversia entre diferencia-identidad (igual que la narración que reduce al otro a los propios prejuicios) sigue plenamente vigente también en los programas o acciones de mediación intercultural. Quizás lo que ha variado es darse cuenta de que ese “otro” narrado también ha construido sus propios relatos. La diversidad es contemplada aún como *problema* o como *conflicto cultural*, la apelación a los derechos humanos y la defensa de la idea de igualdad, para contrarrestar las desventajas sociales y los conflictos originados por las diferencias culturales, parte de una concepción de la sociedad como conglomerado de grupos claramente diferenciados por su origen cultural. El “otro” por relevancia hoy es el migrante o el refugiado, un otro que está al margen de todo y sobre el que operan relatos que lo reducen a una víctima o a una amenaza, nunca a un individuo real, complejo y con voz propia. El migrante o el refugiado de hoy es el “extranjero permanente”, tanto desde el discurso del control como desde el humanitario, al convertir la “diferencia” cultural en una marca de origen que le constituye como alteridad radical sin voz propia. Es decir, sin poder.

Los relatos de viajes, los estudios y las construcciones teóricas que describen ambos libros sobre las diferencias indican como éstos se construyeron desde una mirada que aún pervive, o estructuraron un modo de pensar la cuestión de las identidades y las

culturas que no hemos podido resolver, basadas por ejemplo en la identificación de territorio e identidad, en las diferencias como algo irreductible contra todas las evidencias, en el sentido de pertenencia elaborado bajo un ideal de identidad. Desde la perspectiva actual, entenderíamos tanto el relato del buen salvaje (la víctima de occidente) como el orientalista (el diferente radical) como una ideología plenamente racista.

Identidades en disputa

Hay otra pregunta que hacerse para pensar la mediación intercultural desde una mirada social y educativa en las sociedades actuales. La identidad aparece hoy como uno de los temas importantes de nuestro mundo. Una identidad que, en todo caso, debe ser siempre clarificada con alguna forma de pertenencia o cualidad. La identidad nunca anda sola, sino que necesariamente viene acompañada de un adjetivo que pretende orientar de qué estamos hablando: de las culturales, de las religiosas, de las de género... Unas y otras se implican mutuamente en cada individuo y colectivo. Además, la identidad, bien como expresión de quien se define o bien como asignación hacia quien es definido, legitima y naturaliza estructuras de poder (Corcuff, 2005) que, al igual que con la cultura, no suelen aparecer en los discursos de la interculturalidad o la mediación. De alguna manera, ciertas formas de identidad permanecen petrificadas, como las referidas a lo cultural o a las características raciales. Tal y como señaló Stolke (2000, p. 28), éstas persisten en tanto que estructuras de dominación en nuestras sociedades y configuran las *marcas principales de desigualdad social [...] Coincidiendo en este sentido con la aportación de Hall (2003), la construcción social de las identidades implica un intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas* (p. 15). Como bien señala el autor necesitamos de *lo que queda fuera*, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso (p. 16) de dominación.

A partir de estas consideraciones, desarrollamos cuatro ideas acerca de cómo pensar en el trabajo de mediación la cuestión de las identidades y de su importancia:

En primer lugar, es muy difícil hablar de las identidades sin construir un discurso que acabe, aún sin pretenderlo, por definir a priori *algo* acerca de *alguien*. En segundo lugar, ha sido precisamente el discurso de las identidades (a partir de las categorías utilizadas para su definición) el que ha construido identidades por doquier que piden ser

reconocidas. Es decir, en muchas ocasiones es el propio discurso el que acaba por crear una forma de identidad para los individuos desde la que legitimarse. En tercer lugar, quizás aprendemos identidades pre-establecidas. Incluso hoy, el hecho de que éstas sean cada vez más frágiles (o líquidas, como diría Bauman) no significa que no reproduzcamos alguna forma de campo identitario para cada individuo en función de las imágenes a ella asociadas y de los roles esperados para cada una de las categorías que le hemos asignado. Por último, si bien estos procesos se dan para cualquier forma de adscripción identitaria, algunas (por ejemplo, las identidades culturales/raciales o las asociadas al sexo como las más significativas) representan ciertas particularidades importantes: su rigidez y su permanencia a través de las épocas y también su negatividad. Podríamos decir que, aunque los discursos van transformándose, al igual que las leyes, las prácticas sociales comunitarias y las imágenes de identidad vinculadas a ellas permanecen fijas de forma inexorable.

¿Cómo debemos entender entonces la identidad en los procesos de mediación intercultural? Respecto al trabajo educativo y a la mediación intercultural, entendemos la cuestión de las identidades en una doble dimensión: de un lado, como legítimo sentido de pertenencia, experiencia subjetiva o identificación; de otra, como asignación externa a partir de códigos y categorías sociales que ya hemos reseñado en el apartado anterior. Es manifiesto que ambas dimensiones de la identidad no siempre coinciden en las personas o grupos concretos y que su doble articulación es fuente de conflictos individuales y colectivos. Esta tensión es la que nos parece importante destacar, ya que la cuestión del impacto que unas y otra tienen en la experiencia subjetiva de las personas y en sus itinerarios sociales, funciona como una “marca” que facilita o dificulta su participación plena en la sociedad. El peligro que para nosotros supone la identificación entre *identidad* y *cultura*, consiste en la producción de una imagen estereotipada de lo cultural que impide o inutiliza la mediación.

Por otro lado, cabe plantear si la legitimación de la expresión subjetiva de las identidades, de las formas de vida y de los marcos culturales, ha de significar también y en todos los casos, su validación social, política o legal. Consideramos, tal y como abordaremos en el siguiente punto, que no es necesariamente así, ya que ello supondría aceptar que no siempre es posible, ni viable, un marco común que nos compromete más allá de nuestras subjetividades. Partimos de la idea de que la identidad es al mismo

tiempo algo de lo que permanece y algo de lo que vamos creando a través de las relaciones con <otros> significativos y que su expresión está delimitada por factores sociales de prestigio o de discriminación. Por ello, entendemos que en los procesos de mediación cultural, es importante también establecer la diferencia entre la identidad “sentida” o expresada como identidad propia (que en todos los casos ha de ser acogida y legitimada con las situaciones de exclusión o rechazo que pueda conllevar) y, de otro, que dicha identidad signifique, individual o colectivamente, *per se*, un derecho que haya de ser socialmente reconocido a través de leyes o políticas específicas. No siempre ha de ser así si atendemos a que toda identidad es expresión de una subjetividad particular (aunque sea colectiva) y a que no necesariamente tiene su traducción en unas prácticas que puedan ser legitimadas desde el marco de los Derechos Humanos. Lo que entendemos que forma parte del proceso de mediación, no es tanto lo que individuos o grupos sienten acerca de quienes son (algo que en este marco no es cuestionado o debatido) sino en qué demandas de reconocimiento (políticas, legales o sociales) estas se traducen. Es en ellas donde sí es necesaria la conversación, el debate y el acuerdo desde el campo de referencia de los Derechos Humanos y ese es el límite, creemos, que sí es importante acordar previamente en todo proceso de mediación intercultural. El sentido de la propia identidad no sería desde este planteamiento, por sí mismo, un derecho humano.

La mediación intercultural se basaría en la doble articulación de lo plural y lo común entendiendo que, como educadores, lo que debe ser reconocido y transformado, son las situaciones sociales de discriminación, exclusión y desigualdad en todos los casos, más allá o al margen de la interpelación que podamos hacer a las formas de cultura o identidad manifestadas. El sentido de la mediación, y el acento, estarían por tanto en un trabajo hacia la igualdad de oportunidades, en el mutuo reconocimiento y en la necesaria vecindad. Todas ellas necesitan la legitimación de lo plural, pero también, el compromiso con un marco común desde el que articular los derechos particulares con las reglas de juego que un marco de referencia como los Derechos Humanos implica. La mediación educativa no trabaja con una supuesta autenticidad del “otro”, sino en sus condiciones de vida.

CONSTRUIR LO COMÚN

Defenderé que existe un derecho moral fundamental, el «derecho a tener derechos» de todo ser humano, esto es, de ser reconocido por otros y de reconocer a otros a su vez como persona merecedora de respeto moral y de derechos legalmente garantizados en el seno de una comunidad humana. Defenderé que los derechos humanos articulan principios que protegen la libertad comunicativa de los individuos.

Los derechos no son sobre lo que existe sino sobre el tipo de mundo en el que debemos razonablemente desear vivir.

(Benhabib, 2008, p. 179)

Los Derechos Humanos como referencia en la mediación intercultural

Si un referente común no sería posible plantear la mediación intercultural. En este sentido, ¿podemos permitirnos renunciar a principios de carácter universal? Hemos tomado para abordar esta cuestión las aportaciones de Seyla Benhabib, ya que ella nos sitúa frente al interrogante de la misma posibilidad del universalismo y de cómo los Derechos Humanos (DD. HH) pueden o no constituir el marco desde el cual pensar lo común y articularlo. Para la autora, los DD. HH constituyen la base posible del universalismo si los entendemos en tanto que el derecho fundamental que se resume en *el derecho a tener derechos* (expresión que toma de Arendt) y que Benhabib concreta en la capacidad comunicativa de los seres humanos. Así, los DD. HH, como marco de principios global, cobran sentido en su formulación legal y normativa y constituyen, no tanto un punto de llegada como el campo desde el que iniciar el diálogo y la comunicación. Es esa conversación la que ha de favorecer la concreción de dichos derechos en formulaciones concretas debidamente normativizadas, pero a condición de que se sitúen en contextos de reconocimiento de los principios democráticos. Benhabib considera que los principios universales constituyen un marco desde el que pensar y desarrollar una ética para las complejas sociedades del siglo XXI e integra también en ellos lo cultural, lo comunitario o el género, entre otras. No obstante, discute con todas esas dimensiones de identidad la negación misma de universalidad que pueden implicar.

En este sentido, nos interesa para pensar la cuestión de la mediación intercultural, dos de las aportaciones que la autora realiza respecto del contexto histórico actual y de las problemáticas sociales, culturales y éticas que este plantea. De un lado, la propuesta de que, más allá de sus limitaciones, los DD. HH constituyen un universal que requiere de unas condiciones previas: *la capacidad de comunicación*, esto es, haber sido convencido de forma razonada del principio que ha de ser aceptado y *la reciprocidad*, que supone a su vez el reconocimiento mutuo, tanto en los principios como en la acción. Por otra parte, entiende que este marco común universal ha de basarse también en el reconocimiento de la vida en sociedad y del sentido de pertenencia a una comunidad en la que todos sin excepción sean reconocidos como actores en el diálogo. Es muy significativo que Benhabib reconoce en ese proceso de diálogo la emergencia del conflicto y el desacuerdo, de una tensión que ni se puede, ni quizás tampoco sea posible resolver, ya que es la expresión de esa igualdad y del reconocimiento del otro en toda su complejidad. Por la misma razón, la autora concluye que la universalidad se constituye como una meta a conseguir, como un objetivo y no tanto como una realidad que pueda ser instaurada por la mera enumeración de unos principios. Lo que nos hace iguales, y lo que permite ese objetivo universal, es nuestra capacidad comunicativa y el reconocimiento recíproco de que todos los seres humanos participamos de ella. Tenemos derechos en tanto que ciudadanos y ello implica la capacidad de opinión y acción en la esfera pública. La universalidad de los Derechos Humanos construye así un proceso abierto y siempre inacabado de diálogo.

Interculturalidad y mediación educativa

La mediación intercultural, siguiendo el hilo del apartado anterior, se orienta hacia un diálogo y un acuerdo que busca lo común, lo que nos sucede, las situaciones en las que nos encontramos, lo que podemos y no podemos hacer y no tanto la legitimación de unas identidades u otras y de su sentir. En realidad, se trataría de acordar que el reconocimiento de las diferencias tan solo puede articularse en/desde un *campo de juego* compartido y aceptado por todos. Como hemos visto, para Benhabib no existe una dicotomía entre pluralidad y universalidad, sino que ambas constituyen las dinámicas sociales que generan y producen diversidad. Dinámicas que, por otra parte, son fruto de un diálogo y de unas formas de convivencia que apuntan a la búsqueda de

unos referentes comunes que permitan ese “estar juntos”. Partiendo de esta idea y de su validez, planteamos cómo hacer para promover el modelo de Benhabib y convertirlo en una *praxis* en los contextos educativos y en los procesos de mediación intercultural desde las situaciones sociales específicas que los producen. Por ejemplo, la autora señala como derecho fundamental el *derecho a tener derechos* articulado junto a la universalidad de la capacidad de comunicarnos, a la igualdad formal y a la reciprocidad. Podemos preguntarnos con la autora si es posible en un marco de mediación hacer efectivos los derechos fundamentales, o pensar ni siquiera en ellos, sin políticas sociales y leyes paralelas que los validen, orientados a alcanzar unos mínimos dignos de bienestar, de seguridad y un grado suficiente de educación. Además, Benhabib afirma que es necesario también un escenario mínimo de libertad, movimiento y decisión para que dichos derechos tengan pleno sentido. Si llevamos estos supuestos a la mediación intercultural, convenimos en que todo proceso de mediación requiere de algún modo esas mismas condiciones. Imaginemos, para clarificar el marco de trabajo, cuestiones como las siguientes en un proceso educativo de mediación en que estén comprometidas las identidades:

- Es necesario plantear que las identidades han de ser asumidas como relativas (para evitar que se puedan tornar en imposiciones culturales, religiosas, etc, de unos hacia otros) y donde no primen los derechos individuales por encima de los colectivos.
- En la infancia. ¿Pueden los adultos de una comunidad, en nombre de una cultura o identidad tomar decisiones que afecten a los menores de edad? ¿Pueden los mismos menores tomar decisiones que afecten a su futuro? ¿En qué circunstancias?
- ¿Han de validarse en el marco de trabajo formas de vida que vulneren o agredan el cuerpo del otro de cualquier forma?

Si seguimos las aportaciones de Benhabib, sí es necesario separar el orden de lo <político> del orden de lo <identitario>, ¿Es posible ensamblar ambos mundos como señala la autora? ¿Cuáles sería entonces ese marco previo para el trabajo de mediación intercultural y cuáles sus principios básicos? Partiríamos de tres principios básicos, todos ellos vinculados a los Derechos Humanos, que son a su vez indisociables:

- Desde una dimensión política y ciudadana, el primer principio remite a lo común, en tanto que búsqueda y garantía de la igualdad de oportunidades.
- Desde una dimensión cultural, el reconocimiento de lo plural y de las identidades vinculado a la diversidad de modos de vida y la expresión de las subjetividades.
- Desde una dimensión social, el principio de reciprocidad como salvaguarda de la articulación universal de las dos máximas anteriores y que constituye la base de toda mediación educativa.

La articulación de todas estas dimensiones supone establecer la mediación educativa como un proceso en el que la búsqueda y afirmación de lo que tenemos en común se desarrolla paralelamente a al reconocimiento de lo plural de las sociedades en condiciones de igualdad. Ello implica también, y de forma central, la revisión del propio canon cultural (especialmente de los que en el proceso ostentan posiciones de poder respecto al resto) y de sus narraciones. Es ineludible en este sentido dar voz y escuchar lo que ha sido/es histórica y socialmente silenciado. Por último, en contextos educativos, los criterios de reciprocidad nos obligan a pensar la norma, las reglas y los acuerdos o medidas que encontremos, desde una perspectiva válida y asumible para el conjunto del grupo o la institución.

CONCLUSIONES. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO POSICIÓN ÉTICA

A lo largo de las páginas precedentes, hemos intentado reflexionar acerca de los modelos desde los que abordar la mediación intercultural en contextos educativos en el marco de los Derechos Humanos. Entendemos que, en educación, toda mediación es una *praxis* que necesita de una posición ética desde la cual articularse. La mediación educativa es, además de un encuentro con unos otros, sus situaciones, relatos y subjetividades, un encuentro con las propias y en este sentido, la posición ética que planteamos supone también que estas sean miradas, relatadas y analizadas en las mismas condiciones. Si la educación tiene como objetivo el aprendizaje de lo cultural, la generación de espacios y prácticas orientadas al bienestar de todos y la creación de vínculos que apuesten por la pertenencia desde lo plural, no puede sostenerse exclusivamente en una visión “legalista” ni basarse en lo conflictivo de las relaciones. Su

objetivo y modo de trabajo se centra en “mediar”, dialogar, entre las condiciones sociales, el contexto comunitario, lo cultural y las personas o colectivos. Por otra parte, se articula a través de una acción y un proyecto que no está tanto en las identidades culturales implicadas, sino en las problemáticas o condiciones de vida que las vinculan.

BIBLIOGRAFÍA

- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: Sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39 (pp. 175-203).
- Benhabib, S. (2009). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Benhabib, S. (2017). *Existeix el dret a tenir drets? / Is there a right to have rights?* Barcelona: CCCB/ Colección Breus, 83.
- Corcuff, F. (2005). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid, Alianza Editorial.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós/UAB.
- Hall, S. – Du Gay, P. (comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires. Amorrurtu Editores (pp. 13-39).
- Said, E. (2003). *Orientalismo*. Barcelona, Debolsillo Editorial.
- Stolcke, V. (2000) “¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaleza para la sociedad?”. *Política y cultura*, núm. 014. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana de México (pp. 25-60).
- Todorov, T. (1991). “Sobre las buenas costumbres de los otros”. En: Todorov, Tzvetan. *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. pp. 305-323. México DF, Siglo XXI.

EDUCAR EN RESILIENCIA A LO LARGO DE TODA LA VIDA COMO OBJETIVO PARA SUPERAR SITUACIONES EXTREMAS

M^a Rosario Limón Mendizabal¹, María E. Chalfoun Blanco², Vanesa Baños Martínez³

¹ Universidad Complutense de Madrid

² Universidad Complutense de Madrid

³ Universidad de Burgos

RESUMEN

En la situación actual en la que atravesamos tiempos difíciles debido a la crisis sanitaria, económica y bélica, se plantea como objetivo diseñar un plan de estabilización y prevención de las secuelas que dejan estas vivencias tan traumáticas. Dentro de este plan de estabilización destacamos la importancia de la intervención educativa.

Mediante el análisis de la documentación y de los datos otorgados por organizaciones internacionales en informes publicados, analizamos aquellos aspectos que tengan relación con la intervención educativa (educar en resiliencia) como medio para superar los efectos negativos causados por la pandemia.

Destacar la urgencia de desarrollar una nueva capacidad a lo largo de toda la vida. La promoción de comportamientos positivos que refuercen la salud mental de las personas sometidas al estrés de circunstancias adversas es un objetivo prioritario: trabajar la resiliencia en la familia, en el colegio, en la adolescencia, en la edad adulta, y en los ancianos se convierte en una necesidad urgente. Una buena salud mental es el pilar fundamental para mantener y fomentar la salud y el bienestar global.

En situaciones extremas como pandemia, crisis económica global y guerra surge la urgencia de emprender acciones para solventar los efectos nocivos de éstas. El fallecimiento de personas cercanas, el duelo no superado, el aislamiento, la pérdida de la frecuencia de las relaciones personales, la pérdida de ingresos y el miedo generalizado a lo que puede acontecer han incrementado el porcentaje de la población vulnerable.

La resiliencia es una capacidad que puede aprenderse: cómo gestionar sentimientos de ansiedad e incertidumbre tanto en la vida cotidiana como en situaciones de adversidad, trauma y tragedia.

PALABRAS CLAVE

Resiliencia; Intervención educativa; Vulnerabilidad; Salud mental

INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Es un hecho que las diferentes fases vitales de la persona conllevan momentos de incertidumbre. Desde el nacimiento, la infancia, la adolescencia, la edad adulta y la vejez cada persona afronta una serie de cambios que requieren aplicar mecanismos de estabilización. Se cubren etapas, cada cual con sus dificultades y adversidades.

Pero en situaciones extremas como pandemia, crisis económica global y guerra surge la urgencia de emprender acciones para solventar los efectos nocivos de éstas. El

fallecimiento de personas cercanas, el duelo no superado, el aislamiento, la pérdida de la frecuencia de las relaciones personales, la pérdida de ingresos y el miedo generalizado a lo que puede acontecer han incrementado el porcentaje de la población vulnerable. Muchas personas han aumentado su consumo de alcohol o drogas y sufren crecientes problemas de insomnio y ansiedad lo que se traduce en el quebrantamiento de la salud mental de la población mundial.

En circunstancias normales, se debe enseñar desde la infancia que todo cambio o acontecimiento adverso requiere de por sí una preparación para sobrevenirlo. La resiliencia es una capacidad que puede aprenderse: cómo gestionar sentimientos de ansiedad e incertidumbre tanto en la vida cotidiana como en situaciones de adversidad, trauma y tragedia. En el estudio de niños en contextos de vulnerabilidad social, la intervención educativa en este sentido, como medio de ayuda en la gestión de situaciones traumáticas, ha sido decisiva para salir adelante. La promoción de comportamientos positivos que refuercen la salud mental de las personas sometidas al estrés de circunstancias adversas es un objetivo prioritario: trabajar la resiliencia en la familia, en el colegio, en la adolescencia, en la edad adulta, y en las personas mayores se convierte en una necesidad urgente. Una buena salud mental es el pilar fundamental para mantener y fomentar la salud y el bienestar global.

El análisis de los datos ofrecidos por la Organización Mundial de la Salud, evidencia la urgencia de acometer acciones de recuperación y prevención para amortiguar las consecuencias que dejan estas vivencias tan dramáticas. Algunas de estas acciones incluyen el aumento de financiación en salud, servicios sociales y educación, y nuevos planteamientos desde la intervención educativa mediante el fomento de actitudes resilientes.

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado la interrupción de la mayoría de la actividad humana provocando una crisis mundial en el ámbito sanitario y económico. Las familias a nivel mundial han asistido a la enfermedad y muerte de seres queridos; el impacto económico ante la quiebra de empresas ha provocado la pérdida de trabajo y son muchos los que se han quedado sin medios de subsistencia. La incertidumbre y la desesperación están apoderándose de las personas ante un devenir sombrío: el miedo a enfermar y la falta de una respuesta coherente y coordinada ante esta situación devastadora han empezado a impactar en el bienestar y en la salud mental

de personas de todas las edades. Es necesario construir sociedades resilientes para todas las edades, garantizando la calidad de vida de todas las generaciones.

Las acciones tomadas para detener la propagación del virus cambiaron nuestra forma de vida. El aislamiento obligado por el declarado estado de alarma, el cierre de escuelas y de otros centros de enseñanza, el cierre de centros de trabajo y de otras actividades ha llevado a potenciar y desarrollar los entornos digitales: la educación *on-line*, el teletrabajo, el consumo de cultura en *streaming* o las compras *on-line*.

Por ello, se hace necesario potenciar el desarrollo de nuevas habilidades personales y aprendizajes que nos ayuden a adaptarnos a realidades sobrevenidas (dejando atrás metas y objetivos anteriores a la pandemia) y asumir con flexibilidad situaciones límite, a sobreponernos y salir fortalecidos; y ello desde todas las etapas de la vida, no solo mediante un esfuerzo personal de aprendizaje permanente, sino también desde el ámbito de la ciudadanía, a través de asociaciones que aúnen esfuerzos para salir adelante de esta encrucijada.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR RESILIENCIA?

El término resiliencia procede del latín, de *resilio* (resalio), que significa volver a saltar, rebotar, reanimarse. Es aplicado en el campo de la ingeniería civil y en la metalurgia para calcular la capacidad de ciertos materiales para recuperarse o volver a su posición original cuando han soportado ciertas cargas o impactos que los deforma.

Aplicado a la ecología hace referencia a la capacidad de ciertos ecosistemas para absorber y adaptarse a los cambios, manteniendo su estado habitual de funcionamiento. Dicho término se aplica a las ciencias sociales para describir a aquellas personas capaces de desarrollarse psicológicamente sanos a pesar de vivir en contextos de alto riesgo. Varios estudios en el ámbito de la psicopatología hacen referencia a la resiliencia unida a la invulnerabilidad como un rasgo intrínseco del individuo.

Desde el campo de la educación priorizar actividades que fomenten la resiliencia, estudiando nuevas alternativas de afrontar la crisis. La resiliencia es una virtud que ayuda a superar y adaptarte ante la adversidad con una entereza que va más allá de la resistencia, implica tener la esperanza y la confianza de que se puede salir adelante a pesar de todo. Una persona resiliente tiene un gran sentido del compromiso, gestiona

los sentimientos causados por los acontecimientos y se propone retos. No todas las personas reaccionan por igual a situaciones adversas y catastróficas.

Según el diccionario Cambridge, “resiliencia” es un sustantivo que alude a la búsqueda de la felicidad y el equilibrio después de situaciones traumáticas. Incluye, además, la capacidad de recuperar una buena condición previa después de sufrir problemas o situaciones desastrosas. Esta pandemia que estamos padeciendo ha descubierto las debilidades de nuestro sistema sanitario y educativo, que, sin duda, tienen efectos desastrosos para la economía. El paradigma pasa por analizar lo importante que es cuidar del tejido humano para que todo lo demás funcione y eso conlleva poner el acento en reconstruir sociedades que prioricen el bienestar de todos respetando las diversidades y las pluralidades, promoviendo una cultura de la vida: analizar lo que desde la Unión Europea se está planteando acerca de construir una “Europa más social”.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL GRADO DE RESILIENCIA

El problema surge cuando se quieren analizar las bases de la resiliencia pues son muchas las variables que juegan desde factores cognitivos o emocionales, las características personales, familiares, comunitarias y la experiencia ante la adversidad. Se abre un nuevo horizonte para el estudio y la investigación para averiguar cómo se puede fomentar y educar desde la resiliencia.

Es materia de investigación educativa analizar aquellos aspectos que influyen negativamente en el desarrollo de las personas. Desde este ámbito se conoce que existen factores que influyen negativamente en el desarrollo de los niños; casi siempre relacionados con la pobreza y la marginación, el provenir de familias desestructuradas, sufrir abusos, enfermedades, etc. Los efectos adversos se traducen en abandono escolar, enfermedades mentales, adicciones y delincuencia.

La resiliencia regenerativa hace referencia a la capacidad que las personas tienen para recuperarse tras un periodo de adversidad. Se suele vincular con la resistencia frente a la destrucción y con la habilidad para desarrollar y fomentar conductas vitales positivas. La resiliencia es la entereza más allá de la resistencia. La resiliencia es un fenómeno que representa una adaptación positiva pese a situaciones de riesgo. No es una cualidad personal del niño, ni ocurre permanentemente. A fin de lograr y mantener una adaptación resiliente, los niños deben recibir apoyo de adultos en sus ambientes

cotidianos. Se dice también que una persona resiliente, tiene un gran sentido del compromiso, controla los acontecimientos y se propone retos (Figura 1).

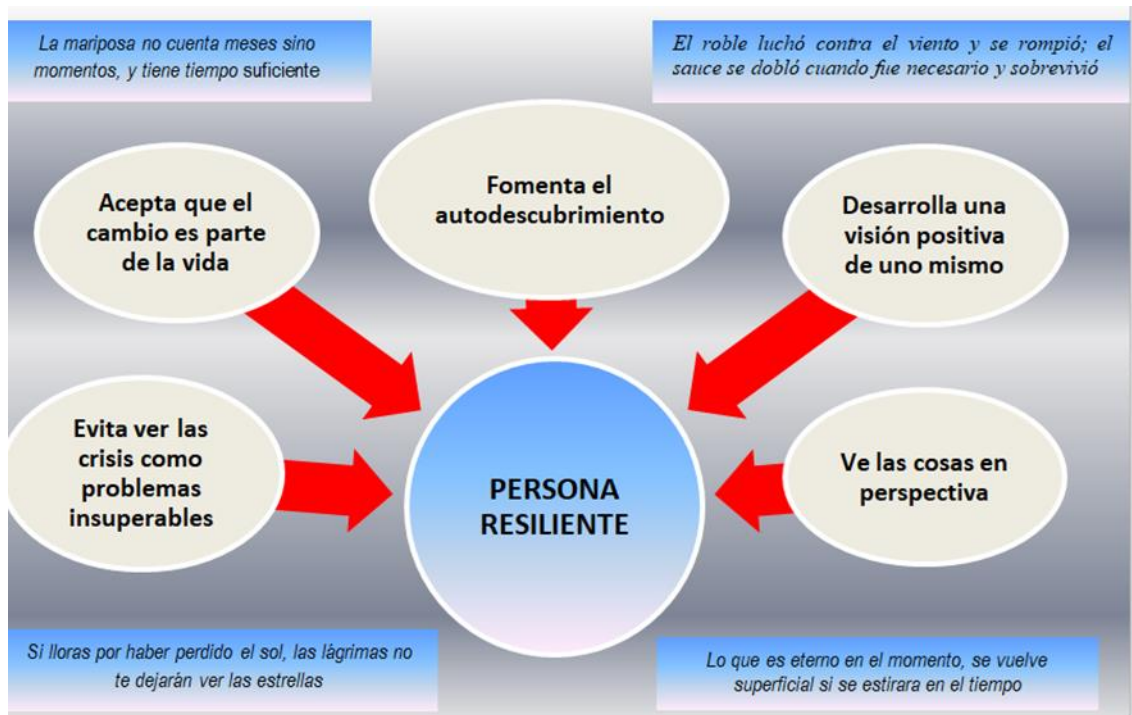


Figura 1. Actitudes resilientes
Elaboración propia.

TIPOS DE RESILIENCIA

Resiliencia psicológica

Tiene que ver con el estado mental de una persona, entre más sólido y fuerte sea, más opciones de superar problemas tiene un líder. El primer autor que empleó en psicología el término de resiliencia fue John Bowlby, creador de la teoría del apego, pero fue el psiquiatra, neurólogo, psicoanalista y etólogo Boris Cyrulnik, el que dio a conocer el concepto de resiliencia definitivamente en su obra "Los patitos feos". La resiliencia no implica solo la capacidad de afrontar las crisis o situaciones potencialmente traumáticas, sino que también la capacidad de salir fortalecidos de ellas. Una persona resiliente desarrolla una visión positiva de uno mismo: reconoce sus virtudes y debilidades. Trabaja la autoconfianza y la creatividad, se plantea objetivos a corto plazo viviendo el presente con perspectiva flexible.

Resiliencia emocional

Es muy probable que exista algún componente genético en la resiliencia, hay estudios que vinculan este factor a diferencias en el temperamento. Indudablemente existen diferencias en el grado de la sensibilidad de las personas y diferencias en su respuesta a los estímulos del ambiente en lo que se llama sensibilidad medioambiental.

Estas diferencias en la respuesta en base a la sensibilidad de las personas han sido analizadas en un estudio de campo realizado con una amplia muestra de estudiantes de psiquiatría de universidades norteamericanas e inglesas - Stony Brook University (USA) y Queen Mary University of London. (Lionetti, 2018). En sus conclusiones plantean esta sensibilidad medioambiental en tres grupos relacionándola con tres flores diferentes (Figura 2):



Figura 2. Distintas respuestas a la sensibilidad medioambiental
Elaboración propia.

Así encontramos al diente de león, llamado así porque, al igual que esa planta resistente, estos individuos son resistentes y prosperan con fuerza incluso en circunstancias adversas. A las orquídeas, como bella flor, las personas dentro de esta categoría son mucho más vulnerables en circunstancias adversas y se dañan fácilmente. Y, finalmente, a los tulipanes, que serían el grupo intermedio entre las categorías anteriores.

Las conclusiones de este estudio de campo establecen que:

- La sensibilidad medioambiental difiere en las personas, los sujetos más sensibles (orquídeas) pueden manifestar menos grado de resiliencia frente a influencias ambientales negativas, pero pueden asimismo ser más susceptibles a los efectos beneficiosos de estímulos ambientales positivos (intervención psicológica).

- Por el contrario, las personas menos sensibles (es decir, los dientes de león) pueden ser más resistentes frente a la adversidad, pero manifiestan la desventaja de ser más resistentes a los efectos positivos de la intervención.

Esta tipología tiene una aplicación práctica en la educación desde la escuela hasta la edad adulta: identificar estos diferentes grupos en el aula permite adaptar los métodos de aprendizaje de forma más efectiva, trabajando sobre los niveles de resiliencia. Esto no significa ignorar un problema o un hecho traumático, sino entender que la vida muchas veces nos enfrenta ante la adversidad, y que los contratiempos serán pasajeros y transitorios. Vivir el presente: plantearse objetivos a corto plazo con flexibilidad, saber cuáles son nuestros puntos fuertes y habilidades, así como aprender también de nuestras limitaciones y debilidades. Evitar sentirse frustrado y derrotado y siempre aprender de la experiencia.

Resiliencia física

Hay una relación estrecha entre la resiliencia y el espíritu deportivo: los deportistas, en los entrenamientos y en las competiciones experimentan situaciones adversas durante la práctica deportiva o su vida cotidiana, como pueden ser lesiones, enfermedades, discapacidad y disminución del rendimiento. Es materia de la psicología deportiva el gestionar estas situaciones de estrés. Los atletas tienden a percibir los factores de estrés como oportunidades para el crecimiento, el desarrollo y el dominio (Figura 3).

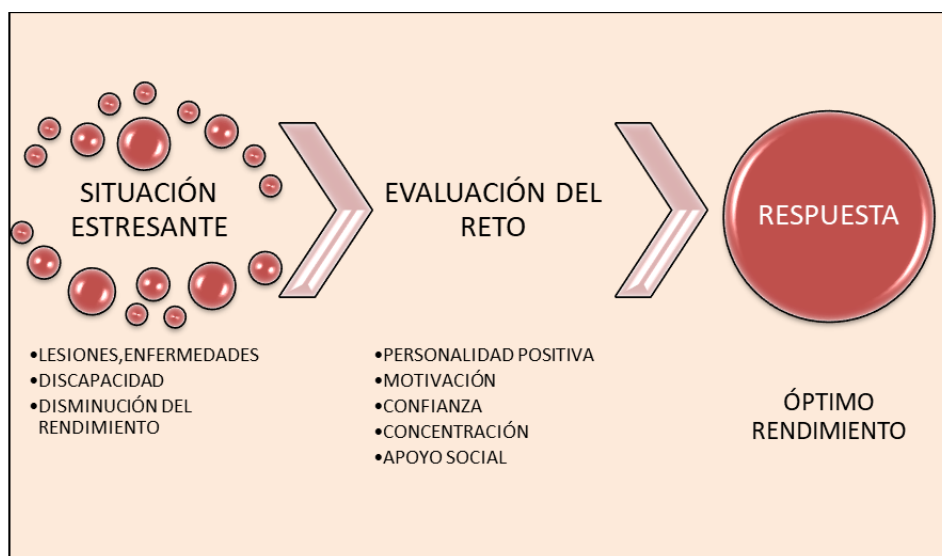


Figura 3. Resiliencia física
Elaboración propia.

Los factores psicológicos que conllevan a un óptimo rendimiento deportivo son:

- Una personalidad positiva: ser extrovertido, optimista, mantener una estabilidad emocional y tener una disposición a vivir nuevas experiencias.
- Motivación: que puede ser tanto intrínseca como extrínseca.
- Confianza: presentan niveles altos de confianza en sí mismos.
- Concentración: la capacidad para cambiar el foco atencional es importante para soportar la presión asociada con el deporte. El poder concentrarse no distraerse o dispersarse.
- Apoyo social percibido: Los deportistas rinden más si perciben que tienen un apoyo social de calidad, constituido por la familia, los entrenadores, los compañeros de equipo y el personal de apoyo.

En el mundo del deporte ser una persona resiliente implica constancia, implica metodología y autoconocimiento, implica que el deportista o la deportista serán capaces de establecer con claridad y, sobre todo con decisión, un plan de objetivos y acciones que les permitan superar esta situación incierta.

Resiliencia comunitaria

La resiliencia comunitaria referida a la capacidad del sistema social y de las instituciones para hacer frente a las catástrofes y su forma de reorganizarse para paliar los efectos negativos (Figura 4).



Figura 4. Resiliencia comunitaria
Elaboración propia.

Son muchos los factores que influyen en el desarrollo de la resiliencia: los rasgos de temperamento, personalidad, la familia y la escuela. Así pues, el fomentar la resiliencia de las personas se configura como un proceso complejo en el que participan todos ellos. De lo que se desprende que algunos individuos podrán ser resilientes en muchas situaciones, mientras que otros lo serán en algunas situaciones, pero no en otras, y algunos manifestarán una resiliencia generalmente baja. Del mismo modo, podrá ser más fácil fomentar la resiliencia en algunas personas que en otras. Pero existen factores externos a las personas que ayudan a trabajar la resiliencia: el apoyo social que se puede encontrar en la familia, escuela, círculo de amigos y en los estamentos sociales.

La familia proporciona el contexto social primordial en el desarrollo del individuo. La forma de reaccionar ante situaciones adversas se transmite de padres a hijos y entre generaciones dentro de una misma familia. Las familias cálidas, que brindan apoyo emocional, ayudan a construir personalidades resilientes entre sus miembros. Por el contrario, existen casos en que los niños crecen en condiciones de privación y en entornos de riesgo, por lo que la existencia de un modelo familiar más autoritario puede considerarse positivo para el desarrollo actitudes más resilientes.

La escuela constituye un entorno propicio para trabajar sobre la resiliencia de las personas. La figura de un profesor positivo y alentador (coach) puede cambiar la percepción de un niño sobre su potencial, fomentando la confianza que en sí mismo constituyen las bases de la resiliencia. No solo la personalidad, la familia y la escuela pueden aportar las bases en el desarrollo de la resiliencia, también pueden influir el resto de estamentos sociales.

Existe una estrecha vinculación entre el apoyo social percibido y el incremento de la resiliencia en las personas. El sentirse querido y valorado aumenta la capacidad de resistir adversidades y obtener resultados positivos en la salud mental de grupos de personas de todas las edades. La acción comunitaria y el apoyo social son fundamentales promover el bienestar mental entre las poblaciones mayores. La promoción de actividades que fomenten la resiliencia entre los mayores como por ejemplo a través de la participación ciudadana, actividades sociales, intervenciones educativas psicosociales, actividades intergeneracionales y voluntariado (Limón y Chalfoun. 2020).

Desde la Comisión Europea, la perspectiva de la resiliencia en este trance pandémico se centra en salvar más vidas, reducir las desigualdades sociales y la pobreza, mientras

aumenta el desarrollo social sostenible. En su una nueva Comunicación estratégica al Parlamento Europeo y al Consejo en la que las ayudas humanitarias se vinculen a las ayudas al desarrollo para precisamente incrementar la resiliencia y reducir la vulnerabilidad de las personas afectadas por catástrofes. Por su parte, Naciones Unidas plantea la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres como iniciativa para desarrollar ciudades más resilientes y más inclusivas.

CÓMO SER RESILIENTES EN LA EDAD ADULTA

Tristemente, hemos asistido a la vulnerabilidad de un grupo de edad – los adultos mayores – que han sufrido aislamiento, soledad y abandono a su suerte en la primera fase de esta pandemia.

Programas de apoyo específico para aumentar la resiliencia en las personas mayores deben ser fomentados. Mucho se ha escrito sobre el envejecimiento saludable, pero ¿cómo se puede llevar a cabo este envejecimiento saludable en época de pandemia?

Alcanzada esta edad las personas, generalmente, han acumulado experiencias que otorgan habilidades y capacidades para afrontar situaciones de cotidianidad y adversidad. Más que nunca, en este periodo la resiliencia se debe apoyar en relaciones significativas y en actitudes positivas para afrontar los cambios biológicos, psicológicos y sociales.

Desde el punto de vista individual, existen unas herramientas que posibilitan incrementar y potenciar la resiliencia para alcanzar un envejecimiento satisfactorio. El mantenerse activo e independiente a pesar de los cambios sufridos en el proceso de “hacerse mayor” (control personal). Plantearse nuevas metas, mantener la motivación de conocer y aprender algo nuevo. Trabajar las emociones positivas, la longanimidad que implica una estrecha relación entre la perseverancia y constancia de ánimo frente a los obstáculos y las adversidades, el altruismo, la solidaridad, el voluntariado (Figura 5).

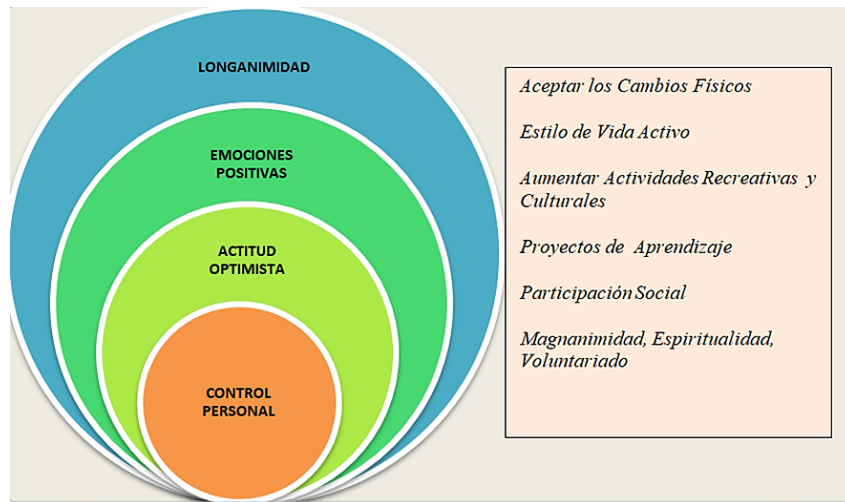


Figura 5. Herramientas personales para alcanzar un envejecimiento saludable
Elaboración propia.

CÓMO TRABAJAR LA RESILIENCIA

Existen diferentes modelos de trabajo para incrementar el desarrollo de la resiliencia en todas las edades. Uno de estos métodos es la casita de la resiliencia elaborada por el psicólogo Stefan Vanistendael. Es una guía para visualizar el estado de la persona, identificando las zonas que necesitan mejorar (Figura 6).

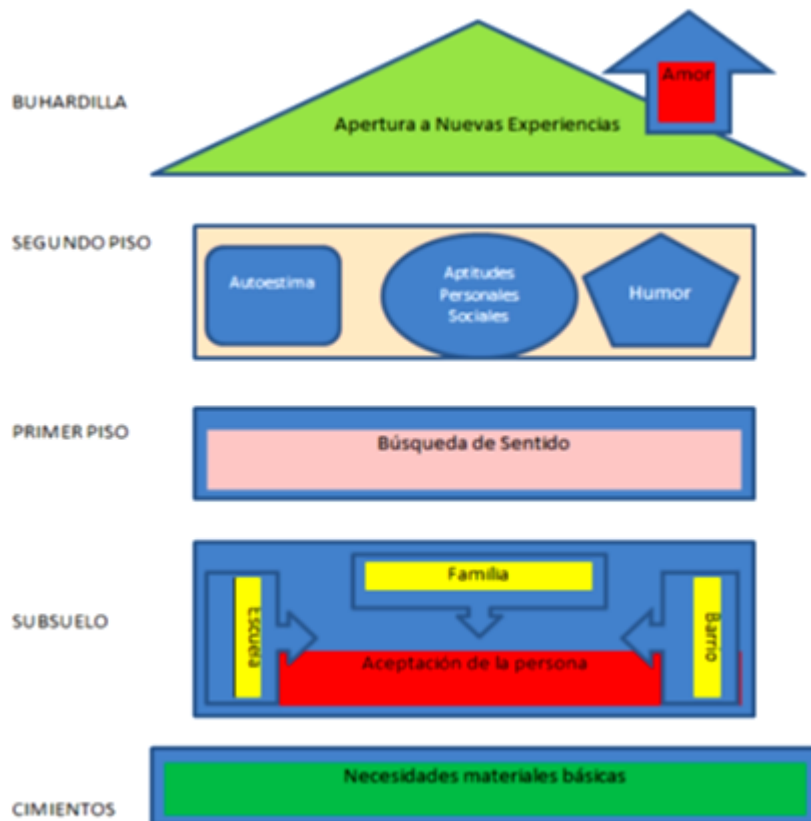


Figura 6. La casita de la resiliencia
Elaboración propia partiendo del modelo de Stefan Vanistendael.

Características:

- Es un modelo flexible, permite introducir cambios y mejoras adaptado a cada persona.
- Implica un enfoque optimista partiendo de las fortalezas y potencial de cada persona, y no en los “traumas”.
- Implica un proceso continuo de construcción y reconstrucción.
- La resiliencia consta de una base (cimientos) que toma como referencia la pirámide de necesidades de Maslow, que constituye lo mínimo necesarios para poder avanzar.
- El subsuelo representa el tejido social de cada persona y sus vínculos afectivos, y la formación de una red de apoyos. Son todas las relaciones entorno: la familia, los amigos, el trabajo, comunidad. Implica sentirnos aceptados, queridos, respetados, valorados.
- El primer piso representa la capacidad de introspección y análisis: dar sentido a las experiencias, y a la vida en general. Como crecer de las vivencias, sin bloquearnos, proyectándonos hacia adelante.
- La autoestima se trabaja en el segundo piso, junto con el fortalecimiento de las aptitudes personales, sociales y la capacidad de relativizar mediante el sentido del humor.
- La buhardilla es el lugar reservado a buscar nuevas experiencias, abandonar nuestra zona de confort, a proyectarnos a lo nuevo y a otras personas.

La resiliencia junto a la longanimidad, la esperanza, la espiritualidad se configuran como el motor para superar los obstáculos y dificultades de la vida.

EDUCAR EN RESILIENCIA

La resiliencia se compone de dos componentes: uno referido a la resistencia frente a la destrucción (grado de sensibilidad medioambiental), y otro referido a la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles. Una persona resiliente protege su propia integridad bajo presión, puede, además, superar la adversidad con creatividad, sin bloquearse, estudiando alternativas para construir conductas vitales positivas, resurgiendo y retornando a la normalidad.

Son muchos los factores que influyen en el desarrollo de la resiliencia: los rasgos de temperamento, personalidad, la familia y la escuela. Así pues, el fomentar la resiliencia de las personas se configura como un proceso complejo en el que participan todos ellos. La resiliencia se fundamenta tanto de aspectos intrínsecos de la persona como de aspectos extrínsecos. El apoyo social de calidad, constituido por la familia, la escuela, los entrenadores, los compañeros, los amigos y el resto de los estamentos sociales (asociaciones, instituciones, administraciones públicas) ayudan a activar los mecanismos resilientes en las personas.

PILARES DE LA RESILIENCIA

Recordemos que el término resiliencia se refiere a la capacidad de las personas, los grupos y las comunidades para enfrentarse, resistir, sobreponerse, salir transformados y fortalecidos ante las adversidades.

Para Forés y Grané (2014) existen una serie de pilares de la resiliencia individual para salir fortalecidos ante las adversidades (Figura 7). Seguidamente vamos a resumirlos con el objetivo de que nos ayuden a reflexionar y analizar sobre nuestra propia experiencia.

- 1) La **confianza**. Es la clave principal para promover la resiliencia y la base de los otros pilares. Confianza quiere decir ser conscientes de nuestras potencialidades y también de nuestras limitaciones.
- 2) La **autoestima firme**. La autoestima es el conjunto de percepciones, imágenes, pensamientos, juicios y afectos que tenemos sobre nosotros mismos. Es todo aquello que yo pienso y siento sobre mí de forma estable.
- 3) La **introspección** entendida como el arte de preguntarse, de conversar con uno mismo y darse respuestas que sean sinceras y honestas. Las personas resilientes frente a cualquier adversidad se preguntan: ¿qué puedo aprender yo de esto?
- 4) La **independencia**. Sería el hecho de saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas. Asimismo, hace referencia a la capacidad de mantener la distancia.
- 5) La **capacidad de relacionarse**. Establecen vínculos positivos con otras personas, saben cultivar sus amistades, por lo que generalmente se rodean de personas

que mantienen una actitud positiva ante la vida y evitan a aquellos que se comportan como vampiros emocionales.

- 6) Son **tenaces en sus propósitos**. El hecho de que los resilientes sean flexibles no implica que renuncien a sus metas, al contrario, si algo les distingue es su perseverancia y su capacidad de lucha.
- 7) El **humor**. El humor positivo posibilita encontrar el punto medio entre la tragedia y la comedia. Una persona con sentido del humor es capaz de reírse de la adversidad y sacar una broma de sus desdichas.
- 8) La **creatividad**. La capacidad de abrir la mente hacia nuevas posibilidades. La persona resiliente hará un mosaico con los trozos rotos, y transformará su experiencia dolorosa en algo bello o útil.
- 9) **Capacidad de pensamiento crítico**, en contraposición al pensamiento único. Nos dice que todo puede ser de otra manera por lo que se pueden generar nuevas ideas o nuevos caminos para hacer las cosas o resolver los problemas.
- 10) **Objetividad**. Ven la vida con objetividad, pero siempre a través de un prisma optimista. Estas personas desarrollan un optimismo realista y están convencidas de que por muy oscura que se presente su jornada, el día siguiente puede ser mejor.

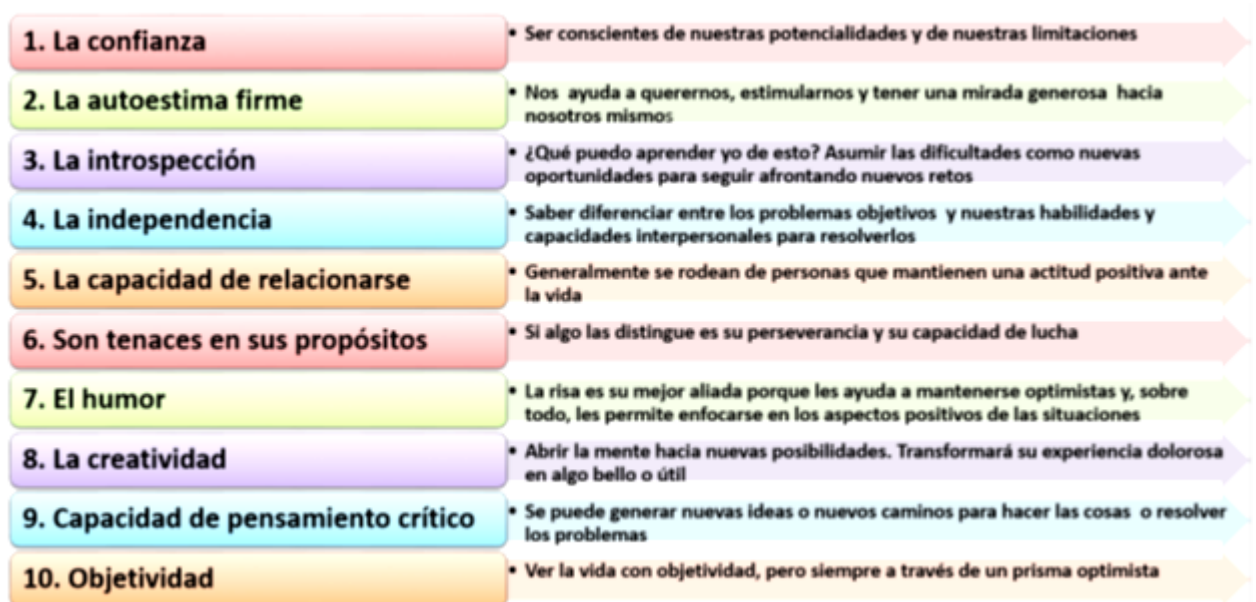


Figura 7. Los pilares de la resiliencia

Elaborada a partir de: La resiliencia. Crecer desde la adversidad. Anna Forés y Jordi Grané. 2016.

EL PODER DEL HUMOR PARA CRECER ANTE LA ADVERSIDAD

El papel del humor es más importante y profundo cuando la adversidad trastoca más el sentido de las zonas más importantes de nuestra vida. Tener la capacidad de reírse de todo es un buen antídoto ante los golpes existenciales. Teóricos e investigadores del humor, del bienestar y de las emociones positivas como Martin (2008), Forés y Grané (2014) o Jaúregui (2007) coinciden en subrayar el sentido del humor como clave para superar contratiempos. El sentido del humor entendido como estar equilibrados y construir los vínculos y relaciones desde cierta relativización de todos los problemas. Mediante el humor, nos dirán los citados autores, podemos encontrar el equilibrio entre la tragedia y la comedia. El sentido del humor nos permite trascender y crear la distancia óptima entre el problema y la persona.

Para el psiquiatra Rojas Marcos (2010) el sentido del humor juega un papel determinante en los mecanismos protectores para superar la adversidad ya que es una estrategia eficaz contra el miedo, la ansiedad y la desesperación. Desde el punto de vista de la resiliencia, señala Fernandez Solis (2022) que el humor desempeña una serie de funciones a tener presentes:

1. *Nos separa de la situación estresante* o desencadenante de ansiedad o desesperación. Distanciamos emocionalmente de la situación conlleva experimentar la comicidad entre nosotros y la dura realidad que nos rodea.
2. *Facilita la descarga de tensión emocional y nos hace resistentes al estrés.* Podemos sintetizar algunos de los efectos fisiológicos de la risa: mejora del aparato respiratorio, favorece el sistema cardiovascular, relaja el sistema muscular o favorece la producción de endorfinas.
3. *Distanciamiento psicológico de la situación que nos coacciona o abruma.* Desde la psicoterapia racional emotiva, el Dr. Ellis (1981) enseña a las personas a detectar los pensamientos irracionales, las exigencias absolutistas y los pensamientos distorsionados para combatirlos enérgicamente, y atacar dichas ideas estúpidas que se mantienen desde un humor inteligente prosocial y positivo.
4. *Perspectiva más desenfadada y fresca* que nos ayuda a afrontar la vida de una forma deportiva, lúdica y divertida. El humor es una herramienta pedagógica

que nos ayuda a afrontar los fracasos, las derrotas y los contratiempos de otra manera más desenvuelta, placentera, jocosa y divertida.

Por último, resaltamos algunos de los beneficios psicológicos de la risa de la mano del Dr. Mora (2010) que afirma que reduce el estrés y los síntomas de depresión y ansiedad, eleva el estado de ánimo, la autoestima, la esperanza, la energía y el vigor, aumenta la memoria, el pensamiento relativo y la resolución de problemas y, finalmente, mejora la interacción interpersonal, las relaciones sociales, la atracción y la proximidad.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que afrontar situaciones complicadas es algo que a todos se nos presentará tarde y temprano en cualquier esfera de nuestra vida, ya sea a nivel personal, familiar o, por ejemplo, laboral. En este sentido, contar con herramientas y recursos que favorezcan la resiliencia, esa capacidad de reponerse y afrontar las dificultades, va a suponer una garantía de éxito en ese proceso de recuperación. En cualquier edad es posible minimizar los factores de riesgo y para ello las instituciones han de favorecer y ser conscientes de su papel protagonista en la formación permanente, incidiendo en la edad adulta. Es importante que se ofrezcan servicios de apoyo adaptados a las diferentes necesidades, con profesionales formados para contribuir a trabajar la resiliencia. En un mundo acelerado, de rápido consumo y donde la velocidad y la multitarea son señas de identidad, hemos de velar por asegurar que tenemos la capacidad de parar, de dar importancia a lo sustancial y de proveernos de recursos para superar las dificultades vitales.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, 27.5.2020, COM (2020) 456 final. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?qid=1590732521013&uri=COM%3A2020%3A456%3AFIN>
- Ellis, A. (1981). *Manual de terapia racional emotiva*. Bilbao. DDB.
- Fernández Solís, J. D. & Limón Mendizabal, M.^a R. (2012). *El arte de envejecer con humor*. Málaga. Aljibe.
- Ferreira, R. J. et al. (2020). COVID-19: Immediate Predictors of Individual Resilience. *Sustainability*, 2020, 12. <https://doi.org/10.3390/su12166495>
- Forés, A. y Grané, J. (2014). *La resiliencia*. Crecer desde la adversidad.

- García Secades, X. et al. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. vol.14, n.º 3 Murcia oct. 2014
- García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11.
- Griciūtė, A. (2016). Optimal Level of Participation in Sport Activities According to Gender and Age can be Associated with Higher Resilience: Study of Lithuanian Adolescents. *School Mental Health*, 8(2). August 2015. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9155-y>
- Jauregui, E. (2007). *El sentido del humor. Manual de Instrucciones*. Madrid. Integral.
- Limón Mendizabal, M.R. & Chalfoun Blanco, M.E. (2020). La intervención y la participación activa de la comunidad en la prevención de la violencia en los mayores. En Martínez-Otero Pérez, V. & Martín Ramírez, J. (Eds.). *Violencia y Salud Mental*. Madrid. Universidad de Nebrija.
- Lioneti et al. (2018): Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals, *Translational Psychology* 8, 2018. <https://go.nature.com/2NcDvrc>
- Mora. R. (2010). *Medicina y terapia de la risa*. Bilbao. DDB.
- Paredes Flores, M. A. & Vega de Salas, S.J. (2021). Apoyo Social Percibido y Resiliencia en Personas Diagnosticadas con COVID-19 en la Ciudad de Tarapoto -San Martín (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología). Facultad de Humanidades. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- Rojas Marcos, J. (2010). *Superar la adversidad*. Madrid. Espasa.
- Uriarte Arciniega, J.D. (2013). La Perspectiva Comunitaria de la Resiliencia. *Psicología Política* N.º 47, 7-18. Universidad del País Vasco.
- UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Manual de actividades que propicien resiliencia en niñas, niños y adolescentes, migrantes y refugiados alojados en centros de asistencia social. https://www.unicef.org/mexico/media/1276/file/VCEManualDeResiliencia_mar2018.pdf
- Vanistendael, S. y Lecomte., J. (2002). *La felicidad es posible: despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. GEDISA.

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO UN DERECHO CLAVE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

M. Fernanda Chocomeli Fernández¹, Anna Monzó Martínez¹,
M. Pilar Martínez-Agut¹

¹ *Universitat de València – Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación –
Departamento de Teoría de la Educación*

RESUMEN

La Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional presenta un modelo de orientación y formación inclusiva, diversificada y centrada en la persona. Al establecer la orientación profesional como un derecho individual y social, se universaliza a personas, empresas, organismos y entidades, y se define y constituye como un principio. La nueva realidad sociolaboral está exigiendo a los profesionales de la orientación educativa y profesional que desempeñen sus competencias en nuevos contextos. Plantea nuevos retos dirigidos a la adaptabilidad, la actualización continua, y mayor trabajo colaborativo de los equipos interdisciplinarios con el entorno sociocomunitario y productivo.

PALABRAS CLAVE

Formación Profesional; Orientación educativa; Orientación profesional; Inclusión social

INTRODUCCIÓN

La inclusión social forma parte del cometido de la Formación Profesional; haciendo un recorrido por el desarrollo normativo hasta llegar a la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional 3/2022, se resalta el rol de la orientación profesional como un derecho y como el elemento clave de inclusión social en esta etapa educativa. Se analizan los factores de inclusión social que se han de trabajar desde la orientación profesional y la adaptación a la nueva realidad sociolaboral que se exige a los profesionales de la orientación educativa y profesional para que desempeñen sus competencias en nuevos contextos.

OBJETIVOS

Esta propuesta pretende, por un lado, resaltar la perspectiva social de la orientación profesional en la nueva Ley Orgánica de FP, y por otro, clarificar las funciones de los profesionales de la orientación educativa y profesional con las que favorecer la igualdad de oportunidades en la formación profesional y la prevención de la exclusión social. A

partir de la discusión teórica, se abre la orientación profesional a nuevos entornos sociocomunitarios presentando propuestas de trabajo y ámbitos de actuación señalados en la normativa y no siempre desarrollados en la práctica.

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO UN DERECHO

La evolución de la orientación profesional en los modelos desarrollados en la práctica y a nivel normativo, nos conduce a un modelo de orientación profesional inclusivo que lo confirma como un derecho al que todas las personas han de poder tener acceso a lo largo de la vida. La búsqueda de un desarrollo integral, personal y profesional, dar respuesta a las necesidades de los sectores productivos, facilitar la empleabilidad y la acreditación de las competencias profesionales hace que la Formación Profesional (FP) se transforme en un sistema formativo continuo, abierto, accesible y acreditable.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, en su artículo 6.3, ya establece el derecho del alumnado a recibir orientación educativa y profesional. Con la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la orientación educativa y profesional se convierte en un factor de calidad del sistema educativo, en la ESO, y en la Formación Profesional Básica (FPB) se le ha de dar una especial consideración. Con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se le presta una especial consideración en la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica y el Bachillerato, se destaca la perspectiva de género y el impulso de medidas de orientación profesional que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora de la cualificación de las personas adultas. Asimismo, se introduce la orientación profesional como contenido en las enseñanzas de Formación Profesional.

A partir de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se marcan las directrices que han de guiar las actuaciones de los servicios públicos de orientación profesional, información y orientación que se facilita por las Administraciones educativas y laborales. En el ámbito educativo, más enfocados a la labor experimental de la información y orientación de los Centros Integrados de Formación Profesional. El Real Decreto 143/2021, de 9 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, promueve la difusión

del procedimiento, así como la información y orientación, al menos en los centros educativos que imparten enseñanzas de Formación Profesional, los Centros de Educación para Personas Adultas, centros autorizados para impartir Formación profesional para el empleo y en las Oficinas de Empleo.

Finalmente, la Ley Orgánica de la Formación Profesional 3/2022 aborda el proceso de orientación como un servicio de acompañamiento obligado al aprendizaje a lo largo de la vida, proceso desarrollado en el ámbito educativo por los profesionales de Orientación Educativa y Profesional en los Equipos y Departamentos de Orientación, profesionales con las competencias profesionales especializadas para el desempeño de procesos de orientación a lo largo de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, y en algunas comunidades incluso de la Educación de Adultos. Posteriormente, el sistema de orientación universitario sigue garantizando ese acompañamiento, información y orientación.

ORIENTACIÓN PROFESIONAL E INCLUSIÓN SOCIAL

El derecho a la orientación educativa y profesional favorece la inclusión social cuando las políticas educativas, laborales y de bienestar social amplían las posibilidades de elección e instauran sistemas que responden a las necesidades que surgen a lo largo de la vida, y mediante los servicios de orientación se mejora la eficiencia de los sistemas educativos, formativos y del mercado de trabajo, y contribuye a la equidad social.

García et al. (2018) señalan que la orientación supone el primer eje de las políticas de activación para el empleo según la Estrategia Española de Activación para el Empleo 2017-2020. El nuevo sistema de orientación que se desarrolla en diferentes contextos sirve de puente entre los sectores educativos, formativos y laborales, y destaca los tres contextos de intervención en los que se actúa: contexto educativo, contexto organizacional-laboral y contexto socio-comunitario. En este sentido, el carácter preventivo, correctivo y de atención a la diversidad en las transiciones es uno de los objetivos clave con el que la orientación profesional ha de intervenir en ese proceso de acompañamiento y apoyo permanente y continuo a las personas en su formación profesional (Manzanares et al., 2018).

Igualdad de oportunidades

La preparación y formación del profesorado y de los profesionales de orientación favorece la igualdad de oportunidades de todo el alumnado y el desarrollo de una práctica adecuada de la orientación profesional y una mayor inclusión social.

López (2021), muestra cómo aprender sin referentes femeninos condiciona la perspectiva de género de la formación, dentro de los contenidos de la Formación Profesional se materializa en la ausencia de referentes femeninos, la masculinización de algunas de las familias profesionales, la falta de mujeres en los materiales educativos, en la falta del uso del término de la profesión en femenino, entre otras. En cuanto a las dimensiones que condicionan la perspectiva de género en la orientación profesional Diz (2021) propone la integración de los principios de la igualdad de oportunidades en el funcionamiento de los servicios de orientación, la designación de una persona como responsable de igualdad de oportunidades del servicio, y que se aborden factores como la segregación sectorial y profesional, las clasificaciones de grupos de empleos, los sistemas de retribución o la conciliación laboral con la vida personal y familiar.

Con respecto al trabajo con personas en situación de vulnerabilidad, para Santana et al. (2018) cultivar el equilibrio emocional es importante para favorecer la consecución de los objetivos del proyecto de vida, se debe acompañar los objetivos cognitivos y afectivos para alcanzar la formación adecuada para la transición sociolaboral y para la construcción de la personalidad de los jóvenes en riesgo de exclusión. En el caso de la orientación profesional que se ofrece a personas con necesidades específicas de apoyo educativo, Ramírez et al. (2021), en la investigación realizada para analizar los procesos practicados de formación vocacional y orientación profesional por profesorado de estudiantes de Síndrome de Asperger, ponen el foco en el docente y en la falta de actualización del profesorado en las concepciones teóricas sobre la Formación Vocacional y Orientación Profesional, lo que limita el desempeño profesional de los docentes para dirigir con efectividad el proceso de la orientación profesional.

En esta misma línea, el sistema de Formación Profesional se convierte en un sistema generador de igualdad cuando aporta oportunidades de aprendizaje y los derechos formativos a las personas, que con frecuencia se invisibilizan al llegar a etapas

postobligatorias, procedentes de programas específicos de aprendizaje, es decir, al alumnado con dificultades generalizadas de aprendizaje o personas con discapacidad.

APORTACIONES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL A LA INCLUSIÓN SOCIAL

El carácter multifactorial de la exclusión social informa de la diversidad de factores que contribuyen al mismo y de la inexistencia del binomio inclusión-exclusión, ambos son procesos, trayectorias personales y sociales (Subirats, 2005). Desde el ámbito educativo y relacional, la orientación profesional cumple un rol de prevención de la exclusión. Desde una perspectiva más amplia, Manzanares et al. (2018), destacan el carácter “preventivo, correctivo y de atención a las diversas transiciones” que se han de plantear como finalidades desde la intervención de la Orientación Profesional para el diseño de itinerarios personalizados, itinerarios formativos individuales y colectivos (Martínez-Agut, 2022). El viaje de la exclusión a la inclusión social que busca competencias para la empleabilidad y el bienestar personal, ha de ir acompañado de sistemas de protección social, ayudas económicas y becas, acceso al empleo, expectativas positivas, alfabetización digital, éxitos escolares, competencias profesionales, títulos y acreditaciones, cualificación profesional, relaciones sociales, participación social, eliminación de barreras para la participación en procesos formativos, accesibilidad y diseño universal, información, facilitadores de la inserción laboral, escasez, análisis de la debilidad o fortaleza de las redes sociales y familiares, acompañamiento continuado, el buen trato y la igualdad en las relaciones sociales, la atención a los problemas de salud mental, el abandono escolar, las transiciones entre etapas educativas (Jiménez et al., 2009; Manzanares et al., 2018; Martínez-Roca et al., 2014; Sanz et al., 2018). El cuidado de estos factores durante los procesos formativos en la Formación Profesional no sólo facilita el acceso a la título y acreditación profesional, sino la participación e inclusión social.

CONCLUSIÓN

La orientación educativa y profesional promueve la inclusión educativa. Una persona bien orientada elegirá el itinerario correcto que le permitirá alcanzar sus objetivos

formativos y académicos. La orientación profesional favorece las competencias para la empleabilidad y la toma de decisiones para la elección profesional, este proceso de acompañamiento personal amplía las posibilidades de acceder a un puesto de trabajo y alejando así al alumnado del riesgo de exclusión social. Además de tomar los factores con los que la orientación profesional contribuye a la inclusión social nombrados en el apartado anterior, la orientación profesional es un derecho clave para la inclusión social cuando:

- En la Formación Profesional existe una corresponsabilidad de la inclusión social de los centros educativos, las empresas y la propia persona.
- El sistema educativo dispone de profesionales de orientación educativa y profesional que deben ocuparse en la orientación profesional de otros cometidos, con otros fines, en otros escenarios y con interlocutores diferentes, según marca la Ley Orgánica 3/2022.
- Las administraciones educativas planifican la formación para los orientadores/as de los centros de secundaria con formación profesional y de los Centros Integrados de Formación Profesional.
- Se crean puentes que conecten los departamentos de orientación educativa y profesional, el resto de los servicios de orientación, de formación y las empresas.
- Se genera una cultura de trabajo colaborativo entre el profesorado de Formación Profesional y los profesionales de orientación educativa y profesional de los centros educativos.
- Se comparten los contenidos formativos de los centros de formación de profesorado entre los profesionales de orientación y el profesorado de Formación Profesional.
- Los departamentos de orientación de los centros educativos se enriquecen con la apertura a nuevas metodologías de trabajo, al trabajo interdisciplinar, a formar parte de la red de apoyo social del alumnado, a proyectos de intervención socioeducativa que favorezcan su inclusión social.
- Se consideran las dificultades específicas de aprendizaje en los distintos grados de Formación Profesional confirma la idea de que el nuevo modelo de orientación profesional puede ser más inclusivo.

- Se han de constituir nuevas estructuras de orientación profesional para implementar los objetivos que marca la Ley Orgánica de Formación Profesional, partiendo de servicios de orientación educativa y laboral, y del entramado empresarial. Para ello, la orientación profesional en el sistema educativo y en el ámbito laboral se ha de complementar y cooperar con todo el sistema multidisciplinar de orientación profesional. La base de esta nueva estructuración debe emanar de los principios y de los objetivos que marca la nueva normativa publicada y en la que el centro del sistema de formación profesional es la persona.

Para que la Orientación Profesional participe del proceso de la inclusión social es necesario que los Ciclos Formativos de Formación Profesional dispongan de estructuras de orientación profesional que no informen únicamente, sino que acompañen el proceso formativo de la respuesta educativa adecuada, con las adaptaciones de acceso correspondientes y faciliten al alumnado las herramientas para seguir transitando por las diferentes etapas educativas, formaciones y profesiones, y poder adquirir las competencias para la empleabilidad; nos referimos a los departamentos de orientación educativa y profesional. Desde esta perspectiva, los departamentos de orientación educativa y profesional se convierten en una pieza fundamental para el proceso de inclusión social en la Formación Profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Diz, J. (2021). La perspectiva de género en instituciones de formación. Propuestas para la orientación profesional *Cuaderno de Pedagogía universitaria* 18(36), 115-127. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.430>
- García, J. L., & Cortés, A. (2018). La orientación como eje necesario a mejorar en los servicios públicos de empleo: un análisis cualitativo. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 93, 134-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6490661>
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), Boletín Oficial del Estado n.º 106 (2006).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n.º 340 (2020).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado n.º 78 (2022).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado n.º 147 (2002).
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado n.º 159 (1985).

- Jiménez, M. J. Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 13-49. <https://www.researchgate.net/publication/45087638>
- López, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad*, 45. Ediciones SM.
- Manzanares, A. y Sanz, C. (2018). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. <http://dx.doi.org/10.18239/atenea.07.2018>
- Martínez-Agut, M. P. (2022). Nueva Ley de la Formación Profesional (Ley Orgánica 3/2022): aportaciones y reflexiones desde la profesión docente. *Quaderns d'animació i educació social* 36, 1-29. <https://roderic.uv.es/handle/10550/84412>
- Martínez-Roca, C., Martínez, M., y Pineda, P (2014). The role of Career Guidance in the Development of Competences for Socially fair Employability, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 343-350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.009>
- Santana, L. E., Alonso, E., y Feliciano, L. A. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*. 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Medina, P. C. (2018). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 423-440. <https://doi.org/10.5209/RCED.57589>
- Sanz, C. (2018). Una Formación Profesional de excelencia para una sociedad con futuro. *Cuadernos de pedagogía*, 493, 74-80.
- Subirats J., Gomà, R. y Joaquim Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. <https://www.fbbva.es/publicaciones/analisis-de-los-factores-de-exclusion-social/>
- Velaz de Medrano, C., López, E., Expósito, E., y González, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1271-1290. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707

PROPUESTA ESTRATÉGICA DE APLICACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y DIGITALES

Carlomagno Sancho Noriega¹, Beatriz Adriana Corona-Figueroa²,
Rosa Felicita Gonzáles de Otero³

¹ *Universidad Nacional de Frontera*

² *Universidad Autónoma de Guadalajara, México*

³ *Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo*

RESUMEN

El presente estudio estableció la relación entre las competencias digitales y la emocionales de los docentes de nivel superior, consideró la relación entre las competencias digitales que poseen los docentes con la planificación del trabajo pedagógico, la utilización de recursos virtuales educativos y organización del tiempo del trabajo pedagógico en el aula. En este trabajo se plantea desde una perspectiva correlacional se planteó formular estrategias que puedan servir de base para otros estudios relacionados sobre las variables de estudio, que son de vital importancia para la formación del profesorado, ya que el desarrollo de sus capacidades y destrezas en el uso de la tecnología implica su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual se evidencia con los resultados obtenidos de acuerdo al uso de estos medios para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Evaluación por competencias; Competencias digitales; Competencias emocionales

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el uso de los dispositivos electrónicos en la actualidad, ha dado inicio a un cambio revolucionario que contribuye en aprovechar las TICs en todas las áreas de desempeño del ser humano. Dichos cambios son evidentes, tanto en la rapidez de operación, precisión, el ahorro tanto humano como de material, exactitud y periodo de desarrollo.

Es así, que al momento de buscar romper con la enseñanza que se da de forma tradicional o conductista de la sociedad moderna, respecto al sector educativo, coincidiendo con la integración de una serie de recursos que proporciona el sistema informático, como recurso didáctico para mejorar el aprendizaje del estudiante, y como herramienta con la que el docente cuenta para el proceso de enseñanza.

Al respecto, la calidad de educación que buscan los docentes para los estudiantes es motivarlos desde la necesidad de incrementar sus competencias emocionales, observando la práctica docente en el aula donde se hace uso de la competencia digital permitiendo la consolidación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el estudiante para su desempeño, tanto en su entorno académico como laboral.

De acuerdo a este concepto, se espera de los resultados obtenidos contribuyan a que el docente de educación superior pueda desarrollar de manera adecuada el uso de las TICs; el adecuado empleo de la competencia digital, sin evadir la responsabilidad tanto ética como social, optimizar la labor tanto del docente como del estudiante y atender los requerimientos actuales de la sociedad.

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

El concepto de competencia implica la adquisición de conocimientos que permita la resolución de problemas y la toma de decisiones, por tanto, las competencias representan una combinación dinámica de habilidades, destrezas y actitudes. El desarrollo de competencias es un elemento clave dentro del cambio de paradigma educacional. En ese sentido, Samper y Maussa (2014); Tobón (2007) señalan que las competencias implican el saber hacer, saber sentir y saber pensar; en otras palabras, el desarrollo de las competencias mejora los aspectos cognitivos, refuerza los valores, las actitudes y la práctica de los individuos.

La educación basada en competencias promueve herramientas y soluciones para los docentes en el contexto de un aprendizaje activo, interdisciplinario e integral, que responda a las necesidades del contexto, como la construcción de mecanismos para comparar, relacionar, seleccionar, evaluar y escoger información adecuada, resolver problemas, garantizando con esto un desempeño laboral más efectivo y pertinente en correspondencia con las necesidades de la población (Vidal et al., 2016, p. 2).

Para García y Anido (2015) el modelo por competencias requiere, además, reformas y actualización de los planes de estudios, así como el currículo, según las necesidades y demandas del mercado laboral, relacionadas a los requerimientos profesionales, que contemplen una integración de saberes, como conocimientos, habilidades y actitudes que den respuesta al fortalecimiento económico y social.

La evaluación por competencias permite a los estudiantes la adquisición de aprendizajes significativos, vivenciando experiencias académicas relacionadas al mundo profesional y/o laboral. Además, favorece el desarrollo de sus capacidades integradas y orientadas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones oportunas.

Al respecto, García (2010) expresa que la evaluación necesita ser considerada como un proceso de recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados.

A la vez, Villardón (2006) afirma que la evaluación de competencias compara el desempeño del estudiante con respecto a los niveles de competencias establecidos, es decir, se corresponde con una función sumativa de la evaluación. Explica que en un modelo de evaluación por competencias se debe tener claro qué se desea evaluar, cómo se va a evaluar y si el desarrollo de la evaluación contempla el nivel de logro o los niveles de dominio de la competencia que se va a evaluar.

LA CONFIGURACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

El término competencia se remonta a 1973, cuando David McClelland publicó el artículo “Testing for Competence rather than for Intelligence” como una necesidad e insatisfacción con las formas tradicionales utilizadas para configurar el rendimiento.

Las competencias pueden definirse como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, predisposiciones motivacionales, capacidades y disposiciones de personalidad que conducen a una actuación eficiente ante ciertas tareas y situaciones, y cuyo logro debe ser constatado según Echeita Sarrionandia (2017).

En este caso, se requiere el conocimiento de las propias emociones y la capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. La siguiente clasificación de las dimensiones que integran las competencias emocionales son la conciencia del propio estado emocional, la destreza para discernir las habilidades de los demás, la habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura, la capacidad para implicarse empáticamente, de igual forma la habilidad para comprender que el estado emocional interno, asimismo, la habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol, conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por el grado

de inmediatez emocional o sinceridad expresiva y el grado de reciprocidad y, por último, capacidad de autoeficacia emocional.

Igualmente, es necesario resaltar que autores como Henesian (2019), señalan que las percepciones juegan un papel muy importante en la gestión de la competencia emocional. En este punto, también se sostiene que, tanto en las percepciones como en las características personales, encajan las emociones y juegan un papel de gran relevancia en el proceso de gestión emocional.

UNA MIRADA SOBRE LA GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

El análisis de la temática, nos lleva a revisar los procesos de gestión de las competencias emocionales. Las categorías emocionales deben su episteme a significados sociohistóricos, culturales y suelen quedar en el tiempo como resonancias emocionales y afectivas, con la finalidad de obtener información para mejorar estudio. Los resultados indican que los orientadores conceden mayor importancia al ejercicio profesional y a las competencias de gestión de la convivencia, trabajo en equipo y competencias socio-relacionales entre otras.

En las últimas décadas, la sociedad viene experimentando importantes cambios en las dinámicas de convivencia e interacción emocional y social entre las personas, lo que afecta al comportamiento emocional. Aunque estos cambios han aportado mejoras, no cabe duda que han requerido que las personas modifiquen sus patrones emocionales de comportamiento para adaptarse a los nuevos retos sociales.

En ocasiones, este proceso no ha resultado fácil como se creía, dado el modo en que se conciben las relaciones emocionales mutuas, propiciando desencuentros entre padres, madres e hijos, compañeros de clase educadores y educandos. Ante estos procesos, ha sido preciso plantear nuevas soluciones dirigidas a comprender las causas y mejorar las relaciones emocionales de convivencia familiar y social.

Respecto a la importancia de la gestión de las competencias emocionales la revisión de la bibliografía actual indica que en los procesos conductuales, emocionales y afectivos se pone cada vez más énfasis en la valoración de la capacidad de entender a sus pares y contribuir a un ambiente positivo.

LA GESTIÓN EMOCIONAL COMO IMPERATIVO SOCIAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN

La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario “querer actuar”. De igual manera las competencias son: “Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Márquez et al., 2017). Para construir sus competencias el profesional utiliza persona (saberes, saber hacer, cualidades, experiencia,) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares.

Tal es así, que la Agenda de Educación al 2030 de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura declara dentro de sus objetivos a alcanzar, “aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (p. 28).

Específicamente, en torno a las competencias emocionales, se ha generado en los últimos años una multiplicidad de estudios que las abordan Alpízar y Molina 2018; s. López et al., 2018; (Fernández y Malvar, 2020; Sotomayor y Águila, 2021). Estas ocupan el análisis de los debates contemporáneos por la importancia que revisten como referentes de los procesos personales, sociales y culturales que las condicionan. Su abordaje es relativamente reciente y aún es insuficiente la sistematización de su concepción teórica.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Las emociones no siempre formaron parte de la educación académica, o al menos, no de manera explícita. En los últimos años, el estudio de la gran influencia de las emociones sobre el fenómeno educativo resulta común y su sistematización, su desarrollo conceptual y sus alternativas de evaluación y mejora han formado parte de la investigación educativa reciente. Sin duda, uno de los autores pioneros y más influyentes ha sido Reinhard Pekrun (2017), quien consideraba que el salón de clases es un espacio donde las emociones forman parte primordial de la vida cotidiana. Así,

emociones tan diversas como el orgullo, la admiración, la ansiedad, la satisfacción, el miedo, la ansiedad, la envidia y la vergüenza estaban en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje, la interacción grupal y la exposición de los alumnos a emociones experimentadas fuera del aula. En una innovadora idea, este autor apuntó que no solo las emociones positivas influyen en el aprendizaje, sino que emociones consideradas negativas como la ansiedad y la vergüenza podían inducir motivación al aprendizaje en los estudiantes. Además de ser él mismo un gran contribuyente sobre la necesidad del estudio de las emociones en el aprendizaje, Pekrun aportó sistematizaciones y puntualizaciones que en los años siguientes influyeron en el estudio de otros teóricos sobre el tema y resaltaron la importancia de las emociones relacionadas con el logro.

El enfoque por competencias es de los más estudiados y aplicados en la educación actual. Son numerosas las definiciones y clasificaciones para el concepto “competencia” pero el término se podría concretar señalando que las competencias son los “saberes” con los que una persona está en contacto a lo largo de su vida académica (Guzmán, 2017). Uno de los aspectos novedosos del enfoque por competencias es incluir procesos diferentes a la mera adquisición del conocimiento intelectual “saber conocer”, como las destrezas correspondientes a su formación “saber hacer”, sus valores y reglas de convivencia “saber ser” y su capacidad de lograr la trascendencia del aprendizaje hacia algo novedoso “saber emprender” y práctico para su entorno (Rivero et al., 2020).

Las competencias emocionales en el proceso de aprendizaje parecen estar más ligadas a la competencia de “saber ser”, aunque se pueden aplicar a cualquiera de los otros saberes. Si bien las competencias cognitivas se han evaluado a lo largo de la historia de diversas maneras, la evaluación de las competencias emocionales, de valores, de destrezas, de convivencia y de emprendimiento es mucho más novedosa en el acto educativo y no cuenta con la sistematización que se ha instrumentado para evaluar la adquisición de conocimientos. Autores de la talla de Fernández-Berrocal et al. (2017) o Bisquerra (2007, 2020) se han vuelto indispensables en la construcción de los métodos de estudio y evaluación de las competencias desde el aprendizaje inicial.

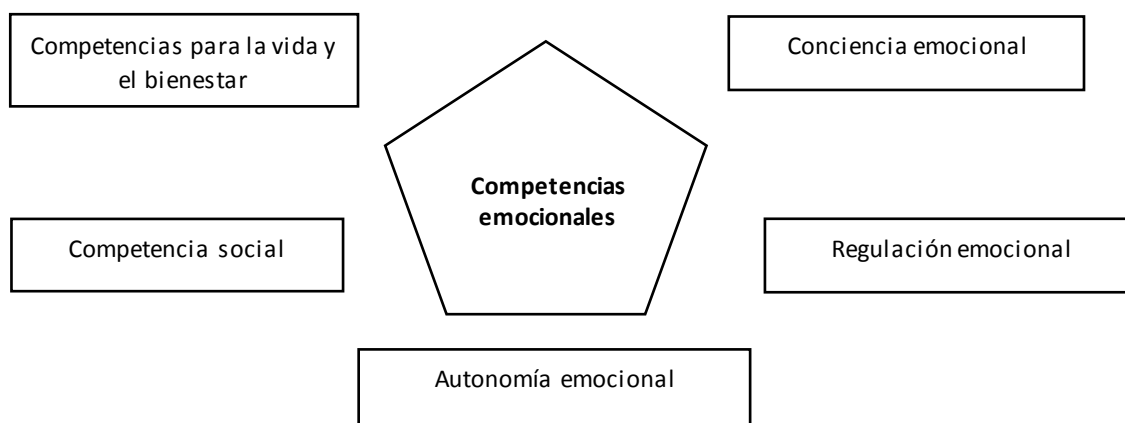
A partir de la creciente atención de las emociones en el fenómeno educativo, las competencias emocionales resultan indispensables no solamente en los estudiantes sino también en el profesorado, y que los efectos de su buen manejo impactan de manera positiva a todos los protagonistas de la vida escolar. La evaluación de las

competencias emocionales debe concebirse como un proceso sistemático que incluya programas de entrenamiento con mediciones validadas, basados teóricamente y en el que participen los diversos actores de las instituciones educativas. Si bien las evaluaciones de la educación a nivel nacional son válidas y necesarias para mostrar los avances en el aprendizaje, las competencias emocionales siguen un tanto rezagadas en el sentido de una evaluación sistemática. Durante muchos años se ha pretendido enseñar conocimientos sin atender emociones y ese enfoque no aporta necesariamente éxito en lo académico, con lo que se abandonan ambos aspectos (Fernández-Berrocal, 2017). La educación emocional no debería ser nunca un lujo, un adorno ni un requisito, sino el principal factor para motivar, para mejorar las relaciones sociales en la escuela, promover la resolución de conflictos y rescatar del fracaso y el rezago.

LA MEDICIÓN EMPÍRICA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La inteligencia emocional siempre ha sido algo mucho más difícil de medir que la inteligencia racional, aunque para ello también se ha recurrido a la construcción, validación y aplicación de instrumentos cuantitativos adecuados o algunas pruebas que evalúan destrezas emocionales específicas (Pérez-Escoda, 2016).

Una de las propuestas clásicas del estudio de las emociones es la de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), para quienes la evaluación de las competencias emocionales se representa en forma de pentágono.



(Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007)

Este modelo ha servido como punta de lanza para la creación de otros enfoques para el estudio de las emociones y, sobre todo, para operacionalizar el constructo y para el diseño y validación de instrumentos de medición.

Si se atiende a los modelos de competencias emocionales desde el aprendizaje inicial, es importante revisar la gran necesidad de promoverlas desde la educación preescolar a partir de los hallazgos previos y de los resultados obtenidos en otros niveles escolares por diversos autores y organismos. Así, Guevara-Benítez et al. (2021) proponen la implementación de programas estructurados que incluyan actividades lúdicas, sesiones de manejo de la ansiedad, ensayo conductual, tareas con los padres y cuentos, entre muchas otras, para que las competencias emocionales formen parte de la vida de los niños y se refuercen en su entorno durante toda su formación humana y académica.

Con un trabajo de validación de instrumentos, Cepa et al. (2016) evaluaron las diversas mediciones de las competencias emocionales, donde los alumnos de primaria obtuvieron buenos resultados en conciencia y regulación emocionales y capacidad para resolver problemas. Detectaron que la competencia más débil es la capacidad para reconocer emociones en contextos cambiantes. En una mirada integrativa de diversos resultados, observaron que el nivel de competencias emocionales se incrementa con la edad y que el mundo globalizado e hiperconectado en el que los niños actualmente se desarrollan no favorece suficientemente el desarrollo emocional, lo que reafirma con mayor fuerza la necesidad de incluir la educación emocional en la escuela a través de las diversas disciplinas que contribuyen a comprenderla, evaluarla e implementarla con mayor éxito.

Las competencias emocionales mostradas en la escuela distan mucho de ser una ventaja únicamente para el momento en el que el educando lleva su formación académica y, por el contrario, pueden emerger como predictores de competencias futuras y mostrar correlación con otros factores importantes de la vida escolar. Esto fue demostrado por López-Cassà et al. (2017) quienes encontraron esta entre la satisfacción con la vida global y la competencia emocional, y de la satisfacción con la vida y los recursos de afrontamiento.

Las competencias emocionales influyen en todos los actores del fenómeno educativo y los orientadores escolares son a la vez modelo e instructores para sus estudiantes. Las competencias que pueden ayudar a estos propósitos y a la convivencia sana en el aula

son también objeto de estudio y sistematización, y aunque es un actor menos estudiado, el profesor u orientador es artífice de ello. Las competencias emocionales propuestas para ser estudiadas en los docentes son autoconocimiento, actitud emprendedora, dinamismo y colaboración, actitud pragmática y resolutive, integridad, valores humanos, ética, tolerancia, autorregulación, comunicación y relaciones personales, socialización y compromiso (Tilve y Méndez, 2020).

Con población de profesores, y después de una intervención enfocada a competencias intrapersonales como la conciencia emocional, la regulación emocional y la motivación y a competencias interpersonales como la empatía y las habilidades sociales, Torrijos (2016) aplicó una intervención compuesta de cuatro ejes temáticos a lo largo de 20 horas en 57 profesores de la comunidad de Salamanca. Las temáticas elegidas para la evaluación con la modalidad de grupo focal y las experiencias compartidas por los participantes se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Competencias emocionales dentro de una intervención para profesores

TEMÁTICA DEL TALLER	EXPERIENCIA COMPARTIDA
Saber pedir ayuda	Sentimiento de acompañamiento ante la solicitud planteada
Necesidades autopercebidas	Necesidad de mayor control en diversas situaciones
Transferencia	Trasladarlo aprendido a la vida cotidiana
Relaciones interpersonales	Descubrir el potencial grupal e identificar las expectativas que se tengan
Autoevaluación de competencias	Reflexión sobre el nivel previo al curso y sensación de mejoría en todas las esferas Mayor optimismo Reconocimiento emocional Regulación emocional Empatía Habilidades de comunicación
Beneficios	Escucharse más a uno mismo Mejorías más personales que profesionales Incremento del compañerismo Reducción de conflictos interpersonales Incremento en la media de puntajes de todas las categorías de competencia emocional del instrumento de evaluación

(Elaborado a partir de Torrijos, 2016)

La información vertida en el cuadro anterior confirma la necesidad de trabajar en las competencias emocionales de los profesores y no solamente de los estudiantes para involucrar a los diferentes protagonistas del acto educativo. Y aunque no es una conclusión de los autores, los resultados podrían sugerir intervenciones con padres de

familia, que son quienes las pueden implementar y convertir en una forma de convivencia cotidiana.

En uno de sus trabajos más recientes, Bisquerra y López-Cassá (2021) hacen una evaluación de las tendencias de los instrumentos de evaluación de las competencias emocionales y menciona al menos 30 instrumentos de medición en idioma inglés, castellano o catalán basados en el modelo de inteligencia emocional o de la competencia emocional. Aunque las emociones tienen un componente fisiológico innegable y su evaluación también puede llevarse a cabo con este tipo de metodología, el autor defiende y desarrolla ampliamente un recorrido por los instrumentos con enfoque psico-socio-educativo por ser mucho más aplicables al punto de vista y contexto con el que se estudia la competencia emocional. En cuanto a la sensibilidad de los instrumentos, señala que esta característica se vería incrementada si se utilizaran escalas Likert del 1 al 10 y no del 1 al 5, o en otros casos, con sólo tres o cuatro opciones de respuesta. Los esfuerzos de este autor y otros afines refuerzan la gran importancia que ha cobrado el estudio de la competencia emocional como una esfera que “llegó para quedarse”, al resultar innegable, tanto desde el desarrollo de sólidos modelos teóricos como por la evidencia empírica, que la evaluación y el desarrollo de las competencias emocionales deben formar parte intrínseca del estudio del fenómeno educativo si la escuela realmente tiene el objetivo de formar.

EL IMPACTO SISTÉMICO DE LA DISRUPCIÓN DIGITAL

Desde fines de los años ochenta, la revolución digital ha transformado la economía y la sociedad. Primeramente, se desarrolló una economía conectada, caracterizada por la masificación del uso de Internet y por el despliegue de redes de banda ancha. Luego, se desarrolló una economía digital resultado de la expansión del uso de plataformas digitales como modelos de negocios de oferta de bienes y servicios. Y ahora se avanza hacia una economía digitalizada que basa sus modelos de producción y consumo en la incorporación de tecnologías digitales en todas las dimensiones económicas, sociales y medioambientales.

Como resultado de la adopción y de la integración de tecnologías digitales avanzadas (redes móviles de quinta generación (5G), Internet de las cosas, computación en la nube, inteligencia artificial, analítica de grandes datos, robótica, entre otros), se está pasando

de un mundo hiperconectado a un mundo digitalizado en las dimensiones económicas y sociales. En ese mundo conviven y se fusionan la economía tradicional con sus sistemas organizativos, productivos y de gobernanza con la economía digital con sus innovaciones en los modelos de negocios, la producción, la organización empresarial y la gobernanza. Esto da lugar a un nuevo sistema digitalmente entrelazado en el que se integran e interactúan modelos de ambos mundos, lo que da como resultado ecosistemas complejos que se encuentran en proceso de adecuación organizativa, institucional y normativa (CEPAL, 2018).

La transformación digital del sector productivo se da bajo la forma de nuevos modelos de gestión, de negocios y de producción que facilitan la innovación y la introducción de nuevos mercados, y que generan disrupciones en las industrias tradicionales. La expansión de la Internet industrial, de los sistemas inteligentes, de las cadenas de valor virtuales y de la inteligencia artificial en los procesos productivos aceleran las innovaciones y generan ganancias de productividad, con efectos positivos en el crecimiento económico. Además, todo ello impulsa la transformación de las industrias tradicionales mediante la tecnología automotriz (*autotech*), la tecnología agrícola (*agritech*) y la tecnología financiera (*fintech*), entre otras. En particular, los modelos de producción inteligente pueden aumentar la competitividad con una menor huella ambiental, pues las empresas están utilizando herramientas digitales para mapearla y disminuirla, con el fin de evaluar su impacto en el cambio climático y modificar sus procesos productivos.

Por otra parte, debería darse un proceso similar en los modelos de gestión pública de los organismos del Estado, a fin de atender las demandas de los ciudadanos y de mejorar el accionar gubernamental. La adopción de estas tecnologías por parte de esas instituciones aumentaría la eficiencia y la eficacia de la prestación de servicios, como los de salud, educación y transporte. También mejoraría la participación ciudadana en procesos democráticos, aumentaría la transparencia en las operaciones gubernamentales y se facilitarían prácticas más sostenibles. En particular, las soluciones de ciudades inteligentes son un elemento transformador por su potencial impacto social, económico y medioambiental, sobre todo en una región donde el 80% de la población se concentra en ciudades.

Aunque la digitalización puede contribuir en gran medida en estas dimensiones del desarrollo sostenible (crecimiento, igualdad y sostenibilidad), su impacto neto dependerá de su grado de adopción y de su sistema de la tecnología.

En la actual coyuntura, la crisis económica y social generada por la pandemia de COVID-19 y las medidas de distanciamiento físico han precipitado muchos de los cambios planteados al privilegiar los canales en línea en el intento de mantener cierto nivel de actividad. Esa aceleración de la transformación digital en la producción y el consumo parece irreversible. La pandemia ha hecho más relevante la necesidad de reducir las brechas digitales y ha mostrado la importancia de estas tecnologías, por ejemplo, en las aplicaciones de rastreo de contactos (*contact tracing*). Para avanzar en la reactivación, las tecnologías digitales deben utilizarse para construir un nuevo futuro mediante el crecimiento económico, la generación de empleo, la reducción de la desigualdad y una mayor sostenibilidad. Este es el camino hacia la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

EL DIFÍCIL EQUILIBRIO ENTRE DIGITALIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

Las tecnologías digitales propician innovaciones ecológicas que contribuyen al desarrollo sostenible al reducir el impacto medioambiental y optimizar el uso de los recursos. A medida que estas tecnologías evolucionen y converjan con la biotecnología y la nanotecnología, podrían generar innovaciones exponenciales que coadyuvarían a un futuro sostenible. La digitalización tiene impactos positivos y negativos en el medio ambiente. Por un lado, puede desmaterializar la economía al posibilitar la oferta de bienes y servicios digitales que representan una parte cada vez más importante de la economía y de las exportaciones; el aumento de la importancia de los servicios que se prestan digitalmente disminuye los desplazamientos y, con ello, las emisiones. Se espera un cambio más profundo del consumo con el desarrollo del modelo de producto como servicio.

Las habilidades digitales más frecuentemente enseñadas en la escuela son el uso seguro y crítico de Internet (por ejemplo, considerar las consecuencias de publicar información en línea o cómo decidir si confiar en la información disponible). La frecuencia con que se enseñan las habilidades que requieren mayor manejo técnico y de conocimientos es menor. En todos los casos, los estudiantes de la OCDE (2018) tendrían un mayor nivel

de formación en la escuela en este ámbito que los de América Latina (CEPAL/OEI, 2020). A esto se suma la brecha en la capacidad de los docentes y de los apoderados para apoyar los procesos de aprendizaje mediante plataformas. Frente a ello, los docentes y los funcionarios del sistema educativo han planteado respuestas a las demandas emergentes durante la pandemia, lo que ha significado muchas veces una sobrecarga de tareas, considerando las propias tareas de cuidado y trabajo doméstico (CEPAL, 2020).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que los docentes de educación superior tienen conocimiento de las estrategias de evaluación establecidas. Se evidenció que los docentes tienen tendencia de competencias haciendo un buen uso de las competencias emocional como digitales.

En definitiva, se confirma que el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación de competencias y el modelo pedagógico es determinante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación superior.

Los conocimientos, la reflexión, evaluación y, sobre todo, el proceso metacognitivo para garantizar el desarrollo de las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes requeridas, así como el diseño y uso de instrumentos de evaluación por competencias para una mejora continua y esta determinara una educación de calidad.

Finalmente, se confirma en que los procesos de evaluación que desarrollan los docentes podrían mejorar la calidad educativa. a través de la implementación de un nuevo modelo de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje también se reflejarà en las competencias emocionales que son claves hoy en día.

REFERENCIAS

- Alpizar, J. L. y Molina, M. J. (2018). Las competencias en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. *Revista Atenas*. 2(42) abril junio, 108-121. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/374/659>
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Bisquerra Alzina, R., & López-Cassà, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757-766.
- Bisquerra, R., & López-Cassà, E. (2020). Aprendizaje inicial y acompañamiento emocional. *Ruta Maestra*, 29, 120-125.

- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 75.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2018). Construir un nuevo futuro: una recuperación transformadora con igualdad y sostenibilidad (LC/SES.38/3-P/Rev.1), Santiago, octubre. (2018), Datos, algoritmos y políticas: la redefinición del mundo digital (LC/CMSI.6/4), Santiago, abril.
- CEPAL/OEI (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), "Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante", Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116), Santiago.
- Costa, A. y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980956>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, MJ (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 15-26.
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Guevara Benitez, C. Y., Rugerío Tapia, J. P., Hermosillo García, Á. M., & Corona Guevara, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.
- Guzmán Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- López Cassà, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2017). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57–73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Martínez Juárez, M., González Morga, N. y Pérez Cusó, J. (2018). Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.306401>
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2018), *Financial Markets, Insurance and Private Pensions: Digitalisation and Finance*, París, abril.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. *Emotions in late modernity*, 142.
- Rivero, S. E., Schmal, R. F., & Vidal-Silva, C. L. (2020). Fortalezas y debilidades de un programa para el desarrollo de competencias genéricas. *Formación universitaria*, 13(4), 3-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620200004000003>
- Tilve, M. D. F., & Méndez, M. L. M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257.
- Tjernberg, C. y Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.

Vélaz-de-Medrano, C. (2013). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 151-181.

Parte VII

**Apresentação pública do livro:
*Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Tempos de
COVID-19: Mediação Intercultural e Intervenção Social***

Licínio Carvalho, Presidente do Conselho de Administração do Centro Hospitalar de Leiria, apresentou, no segundo dia da Conferência, o livro *Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Tempos de COVID-19: Mediação Intercultural e Intervenção Social*, organizado por Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Maria Vieira, Cristóvão Margarido, Rui Matos e Rui Santos.

Publica-se, em seguida, o respetivo texto de apresentação.

*

LICÍNIO CARVALHO

Presidente do Conselho de Administração do Centro Hospitalar de Leiria

É uma verdadeira honra apresentar este novo livro, organizado por Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Maria Vieira, Cristóvão Margarido, Rui Matos e Rui Santos. São sete personalidades com experiências e formação profissional académica diversa, como Ciências da Educação, Serviço Social, Sociologia, Antropologia Social, Educação Física, o que confere a esta obra uma visão global e multifacetada do fenómeno. O livro foi escrito por 22 autores com experiências profissionais e formação académica também diferente e variada, como Fisioterapia, Educação Social, Psicologia, Antropologia Social, Direito, Educação, Línguas e Literaturas Modernas, Pedagogia, Enfermagem, Nutrição Clínica, Ciências da Educação, Educação Física, Sociologia, Serviço Social e Audiologia.

A obra transmite uma enorme riqueza literária adquirida nas experiências vividas na primeira pessoa, em contextos de trabalho assistencial ou não, e em trabalhos de investigação, todos dirigidos à abordagem compreensiva e global deste fenómeno biomédico, social, económico, cultural, entre outros, que foi a Covid-19. O século XXI ficou, e vai ficar, marcado indelevelmente por esta pandemia, cujos efeitos permanecerão por tempo ainda não contabilizado.

Compreender este fenómeno, a manifestação típica da globalização do risco vai, certamente, ajudar-nos a estar melhor preparados para tempos desafiantes e inquietantes no futuro. Podemos analisar relativamente à pandemia várias temáticas

prementes como a Saúde Mental, a Saúde Pública, o confinamento, as novas formas de trabalho (teletrabalho), a educação ministrada à distância, as consequências da Covid-19 e o novo “normal”, que se traduz nas novas formas de comunicar e no isolamento. Afinal, que futuro nos espera?

Estes dois inesquecíveis anos (2020 e 2021) marcaram o meu percurso a nível pessoal e profissional. Foi preciso reestruturar e adaptar procedimentos, mudar comportamentos e agir prontamente de acordo com as diretivas quase sempre diárias para prestar cuidados de saúde ajustados a esta pandemia. Toda a situação à escala global fez-nos repensar a importância da Saúde e até o nosso posicionamento e atitude perante a vida. Encarámos a nossa finitude pelas notícias de casos e mortes que nos chegavam diariamente pelos meios de comunicação social. Tivemos de ter a capacidade de resposta e de reação imediatas, com múltiplas estratégias, revistas dia a dia, sempre acompanhado por profissionais resilientes, empenhados que, a maioria das vezes, sacrificaram os seus laços familiares por um bem comum. Felizmente existiu sempre uma colaboração interinstitucional para com a área da Saúde, e sentimos sempre um forte apoio de todas as entidades e da comunidade à qual pertencemos. Olhando para trás, ultrapassámos com distinção o teste de nos adequarmos às circunstâncias desconhecidas e que condicionaram a vida de todos repentinamente.

A leitura deste livro que se desenvolve por 15 capítulos, transporta-nos para experiências próprias e pessoais que vivenciámos, e também nos mostra a elevada amplitude da doença e os seus efeitos, ao permitir ter a visão e retrato circunstancial e temporal dos nossos concidadãos. Cada um de nós teve uma passagem diferente na pandemia, mas há pontos comuns incontornáveis que nos marcaram fortemente.

Traço agora um pequeno perfil dos capítulos, o que não dispensa a leitura desta obra, permitindo-me apenas referir alguns tópicos que poderão servir de introdução a cada texto.

No capítulo um, intitulado “Pensar global, agir local em contexto de sindemia: o caso do Instituto Politécnico de Leiria”, José Carlos Rodrigues Gomes, enfermeiro e professor na Escola Superior de Saúde, destaca a pandemia, o isolamento (pessoal, social, laboral, familiar), a solidão e o impacto na Saúde Mental das populações. No seu texto enuncia

algumas soluções, como o relevo da Saúde Mental, a reinvenção das organizações e instituições, e as novas competências e envolvimento dos cidadãos.

“Reinventar o SNS em contexto de pandemia – vivências com responsabilidade de coordenação nos Cuidados de Saúde Primários”, é o tema do capítulo dois, escrito pelo enfermeiro do Agrupamento de Centros de Saúde de Pinhal Litoral, Marco das Neves, onde relata a sua experiência pessoal em contexto de trabalho e de liderança de equipas. O profissional de enfermagem aborda desde o combate à pandemia à organização do plano de vacinação, em que a ponta mais visível do “iceberg” foi o impacto na vida quotidiana pessoal e profissional.

O capítulo três versa sobre “Periferias e proximidades em tempos de Covid: espaço(s), corpo(s), quotidiano(s) e máquinas”. Escrito por Ana Piedade, antropóloga, aprofunda os conceitos de centralidade e periferia (“Do toque à distância”). A autora fala da importância e a alteração imposta pela tecnologia no novo modo de vida. «As plataformas permitem a passagem de vídeos e a discussão à volta dos conteúdos sem sair de casa, sem chuva, sem custos, exceto o de se estar cada vez mais só...». Reflete ainda as muitas vantagens, também incoerentes, e alguns obstáculos físicos e técnicos. Desde a cobertura, aos equipamentos, às condições habitacionais... «o balanço far-se-á no tempo da história».

No capítulo quatro Rui Santos, professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do IPL, entrevista Pierre Tap, professor da Universidade de Toulouse. A conversa tem como mote “Pierre Tap e a intemporalidade intelectual: reflexões sobre a pandemia de Covid-19”, e sublinha cinco temas: a vivência do confinamento com os aspetos positivos e negativos (perturbação psicológica, violência doméstica versus solidariedade com os profissionais de saúde); a comparação com outras pandemias do passado, destacando o impacto étnico e cultural; as marcas que a pandemia deixará na sociedade, como as marcas de identidade, financeiras, económicas, pessoais, associativas, familiares, institucionais e destaca as individuais e as familiares, sugerindo que «devemos passar corretamente das máscaras para as marcas»; e relaciona a doença, a vida e a morte, e revê a origem do coronavírus SARS-COV-2.

No capítulo cinco encontramos “Notas sobre algumas reflexões em tempos pandêmicos”, elaboradas por Écio Antônio Portes, professor de Sociologia no Brasil, que nos relata a sua vivência no mundo da Educação do Estado Brasileiro, expondo as fragilidades do país ao fazer face à pandemia, com foco especial na Educação. Numa frase feliz refere: «Ainda sem assumir aqui que se trata de novo normal as condições impostas pela pandemia, que tende a naturalizar essa experiência dolorosa, pois, diminuído à minha existência e à minha prática, eu pouco posso fazer, conformo-me com o simples, faço o possível e dou a coisa como feita».

“Práticas digitais e mediação em contexto de pandemia: um estudo de caso numa escola” é o capítulo seis do livro, escrito pelas mãos da professora Ana Carla Ferreira e do sociólogo Pedro Silva. A partir de uma análise pedagógica e metodológica numa escola profissional (Torres Novas) foi possível verificar o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação na relação triangular: Alunos – Docentes – Família. A nova geração de “nativos digitais” transformou a dinâmica da Educação e da escola, e são vários os desafios lançados. A pandemia e os seus efeitos acentuaram essa dinâmica.

No capítulo sete, os professores Ana Salomé Jesus, Ricardo Pocinho, Cristóvão Margarido e Eva María Torrecilla Sánchez analisam o “Confinamento e Ensino à Distância – impacto emocional nos professores”. Este é um relato do estudo que avaliou o impacto da Covid-19 nos docentes sujeitos ao Ensino à Distância. A pandemia e as medidas de contenção levaram a alterações laborais (lay-off, despedimentos, redução de tempo de trabalho, teletrabalho, etc.). Na Educação a principal alteração foi o Ensino à Distância o que, aliado à pandemia, gerou stress, ansiedade, medo, preocupação, infelicidade, impacto no descanso e no sono.

Apenas 18% dos professores inquiridos terão adotado estratégias de promoção e manutenção da Saúde Mental através, entre outras, do recurso às chamadas terapias de terceira geração, nomeadamente o *mindfulness*, o que é muito reduzido, face ao potencial dessas técnicas.

“Aprender, sentir e ser durante a pandemia” é o título do capítulo oito, escrito por Eliana Vieira, professora de Línguas e Literaturas Modernas. Neste texto disserta sobre o

aprender, o sentir e o ser, colocando em destaque a principal alteração no Ensino à Distância «a privação do toque, das vivências em grupo que têm lugar no recinto da escola» e a importância para o desenvolvimento dos jovens. Ao nível do sentir refere o impacto da pandemia na condição física e psicológica dos alunos e professores, que os levou inclusivamente à procura de apoio de Saúde Mental. Quanto ao ser, e não obstante a ultrapassagem da pandemia, serão visíveis por muito tempo os efeitos no posicionamento profissional e na perceção de que não terá havido reconhecimento social suficiente da profissão de professor.

No nono capítulo do livro a professora Ana Maria Vieira faz a “Etnobiografia de um estudante Erasmus em tempos de pandemia”. Este capítulo marca a vivência, a sobrevivência e não convivência do João, estudante de Erasmus “apanhado” no início da pandemia, em Itália, em confinamento logo no início do desconhecido vírus. A criação de rotinas de autodefesa e de autodisciplina é um exercício importante, real da capacidade de adaptação pessoal que o ser humano é capaz de desenvolver. Este texto, em certa medida, transporta-nos para a expedição britânica pela Antártida há mais de cem anos, a bordo do “Endurance”, comandado pelo explorador Ernest Shackleton.

“O idoso institucionalizado e as respostas à Covid-19” é o capítulo número dez, redigido por Isabel Ferreira e Luísa Carvalho, professoras do Politécnico de Portalegre, e por Sandra Fernandes, assistente social da Câmara Municipal de Ponte de Sôr. Reproduzem no seu texto uma sequência de situações, iniciando no envelhecimento, solidão, depressão, deterioração da qualidade de vida e terminando no suicídio. Os autores evidenciam que 15% da população tem idade igual ou superior a 60 anos, o que desenvolve um quadro desta natureza altamente desafiadora. Em ambiente institucional, a animação do idoso é uma arma poderosa de combate à solidão (por exemplo, a animação motora, lúdica, social, comunitária, cognitiva e de expressão plástica). A pandemia e as medidas de contenção internas impuseram rotinas em contraciclo e foram desenvolvidas estratégias que viabilizaram práticas de animação compatíveis com o isolamento com sucesso visível.

O professor e antropólogo Ricardo Vieira é o autor do capítulo onze, intitulado “Não te molhes, vê se não apanhas o vírus... depois quem trata de mim?”. O texto conta a situação do doente institucionalizado, com limitações auditivas, físicas e neurológicas do “Sr. Albino” e o desafio do isolamento e da comunicação com os familiares. Esta situação ilustra e exemplifica um drama vivido em muitos ERPI durante a pandemia, em que o afastamento físico foi também, muitas vezes, causa do afastamento social e familiar.

O capítulo doze tem como tema “As perceções das relações de trabalho no contexto da pandemia em um serviço de reabilitação de pessoas com deficiência”, escrito pela nutricionista Karla Dias Tomazella, pela psicóloga Ana Paula Ribeiro Hirakawa e as terapeutas Tamires Santana dos Reis e Amanda da Conceição. O texto aborda os riscos específicos dos profissionais de saúde, e neste caso, as equipas de reabilitação (para os doentes, para os próprios profissionais, para a sua família...). O texto relata a experiência que quatro técnicos tiveram em cinco vertentes: o começo da pandemia; os sentimentos no contexto da pandemia, a vivência do trabalho, a convivência com a pandemia e a sobrevivência na pandemia. Destaca-se o medo e as incertezas, o novo cenário de trabalho (EPI e o afastamento) e o novo normal... Depois o dia «tão sonhado chegou», mas nada voltou a ser como antes, as marcas ficaram e «viver com a pandemia ensinou a conviver com ela, a conviver com a estranheza, a estranheza passou a ser o normal...». Mais uma vez, tirámos as máscaras, mas não conseguimos remover todas as marcas.

O décimo terceiro capítulo dedica-se mais ao desporto com a temática “O impacto da pandemia do Covid-19 na prática do futebol no âmbito dos clubes da AF Leiria: medidas para a retoma da atividade”, elaborado por Manuel Mendes Nunes, presidente da Associação de Futebol de Leiria. O texto retrata o impacto na redução da prática desportiva em geral, e de futebol, em particular, não esquecendo o impacto económico, que foi imenso. Também o impacto na saúde (social, física, psicológica) e no desenvolvimento das gerações, que é muito associado e dependente da prática desportiva. Manuel Nunes ainda relata as estratégias desenvolvidas para atenuar os referidos impactos e garantir a retoma da atividade e das condições de exploração dos clubes e das associações respetivas.

“Pandemia, teletrabalho subordinado e a revisão do Código do Trabalho” compõe o capítulo catorze, escrito pelos juristas Mário Simões Barata e António Luís Bentes de Oliveira. Este capítulo é focado no teletrabalho subordinado e, em particular, nas alterações ao quadro legal imposto pelo crescente e inesperado recurso massivo ao teletrabalho, em função da necessidade de controlo da pandemia. Os aspetos críticos desta modalidade de prestação de trabalho foram revisitados em 2021, pelo legislador – propriedade dos meios de trabalho e responsabilidade pelos encargos respetivos, privacidade do trabalhador, meios de controlo e vigilância à distância (utilizados pelo empregador), local, tempo de trabalho, e ainda aspetos próprios da Segurança e Saúde do Trabalho. A pressão das circunstâncias moldou o teletrabalho, sendo cedo para saber se é este o figurino adequado ao futuro do teletrabalho ou se haverá ajustamentos a efetuar.

Os sociólogos Marcos Olímpio Santos e Maria da Saudade Baltazar, da Universidade de Évora, assinam o capítulo quinze, subordinado ao tema “(Con)Vivências e Sobrevivências: o humor nos media sociais em contexto de pandemia – contributos para uma abordagem sociológica”. A pandemia desencadeou diversas análises e abordagens, quer explicativas, quer de minimização ou de reação controlada aos efeitos gravíssimos da mesma. O texto analisa sociologicamente o desenvolvimento de reações humanísticas através dos medias sociais, no caso do Facebook, o grande acervo de memes e de manifestações humorísticas, que serviram para romantizar ou relativizar o impacto da doença. Uma abordagem diferente, mas muito eficaz para fazer face ao problema.

Em jeito de conclusão, esta obra serve um propósito essencial: o de permitir uma análise global da Covid-19 como um fenómeno ímpar que marcou todo o espectro social, “um fenómeno social total” em que nada, nem ninguém, ficou indiferente ou sequer esteve a salvo. Se nos mostrou, à Humanidade, a nossa vulnerabilidade enquanto sociedade, também é verdade que testou fortemente a nossa capacidade de resistir, de nos adaptarmos e de criar, rápida e eficazmente, estratégias de reação e de sobrevivência, de que a descoberta e o acesso massivo e eficaz da vacina são o expoente máximo. Este verdadeiro teste à humanidade foi bem-sucedido, não obstante o rasto de morte e de

perdas de toda a ordem que marcou o caminho. Se teve alguma vantagem foi podermos ter confiança e esperança no futuro.

Parte VIII

Sessão de Encerramento

JOSÉ CARLOS MARQUES

Presidente da Comissão Organizadora do XXXIV Congresso Internacional da SIPS e 10.ª Conferência MIIS (2022)

Enquanto presidente da Comissão Organizadora da 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e intervenção social, subordinada ao tema: “Pedagogia Social e Mediação Intercultural. Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa”, tenho a satisfação de poder proferir umas breves palavras de encerramento deste evento. De seguida o Professor Rui Santos lançará a 11.ª Conferência, a Conferência de 2023, pois será ele o presidente da Comissão Organizadora da Conferência do próximo ano.

A conferência que agora se finaliza, organizada pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, pela Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social e pelo CICS.NOVA.IPLEiria, foi um momento marcante para esta escola pela quantidade e, sobretudo, pela qualidade das intervenções que tiveram lugar nestes últimos dois dias.

Esta conferência, que começou a ser preparada logo após o seu lançamento público a 27 de novembro de 2021, ultrapassou largamente todas as nossas melhores expectativas. Vejamos: 391 participantes inscritos no evento. 154 resumos submetidos das quais 150 foram aceites para comunicação, centenas de autores de dezenas de instituições diferentes – de Politécnicos, Universidades, escolas dos mais diferentes níveis de ensino, associações, organizações governamentais, etc. Queria agradecer a todos os autores envolvidos por terem confiado em nós e terem escolhido esta conferência para trazer à luz os vossos trabalhos. A vossa participação é um estímulo motivacional que precisamos para continuar a trabalhar e a organizar mais eventos desta dimensão.

Claro que sendo este um evento científico, ele vive, também, da robustez da sua Comissão Científica, constituída por 75 professores de várias origens geográficas, que são o garante da qualidade científica do evento. Seguir-se-á a publicação do livro de atas do evento com os textos completos que forem submetidos até dia 31 de janeiro.

Uma palavra para todos/as colegas da Comissão Organizadora, que trabalharam incessantemente para que a conferência fosse um sucesso e, também, aos muitos estudantes que participaram enquanto voluntários neste evento, desempenhando com rigor, eficiência e alegria as diversas tarefas que assumiram.

Uma palavra de agradecimento às entidades parceiras do evento:

- a Câmara Municipal de Leiria;
- o Jornal de Leiria;
- a Associação Colombiana de Pedagogia Social;
- a Rede Mexicana de Pedagogia Social;
- a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social;
- a Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural;
- a Associação Nacional de Gerontologia Social;
- o Centro de Investigação em Qualidade de Vida;
- a Fundação para a Ciência e Tecnologia;
- o Departamento de Ciências Sociais da ESECS.

Um agradecimento para todos os colegas que participaram nas diferentes sessões plenárias:

Na conferência de abertura: Prof. Carlos Rabadão, Prof. Pedro Morouço, Dr.ª Anabela Graça, Prof. Ricardo Vieira, Prof.ª Victoria Pérez de Guzmán, Prof. Cristóvão Margarido. À Prof.ª Maria Carme Boqué (à qual, seguindo a tradição portuguesa, nos habituamos a citar como Maria Carme Torremorell) que nos presenteou com uma excelente comunicação de abertura que definiu o registo, igualmente excelente, das comunicações apresentadas nas diferentes sessões das comunicações livres.

Contámos, também, com uma mesa redonda intitulada “Pedagogia Social, Mediação Intercultural e Intervenção Socioeducativa”, onde os professores Isabel Baptista, Ariana Cosme, Paulo Delgado e Jorge Camors nos enriqueceram com as suas partilhas, muito bem moderadas pelo professor Américo Peres.

Um agradecimento muito especial, ainda, ao professor Luís Alcoforado, que nos apresentou uma belíssima comunicação sobre “Educação de Adultos e Mediação

Intercultural: práticas transformativas para um novo paradigma” e que constituiu mais um momento de excelência deste Congresso.

Uma palavra de gratidão também para os colegas Paulo Delgado, Julio Esparís Pereiro, Ricardo Pocinho, Francisco Jose Del Pozo Serrano, que nos sintetizaram as interessantes comunicações que foram apresentadas nas 4 sessões em que se estruturaram as comunicações livres que nenhum de nós, pela falta do dom da onnipresença apenas, conseguiu acompanhar.

Ao Doutor Lício Carvalho, muito obrigado pelo seu trabalho de preparação para nos presentear com uma brilhante apresentação do livro *“Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Tempos de COVID-19: Mediação Intercultural e Intervenção Social”*. Através da sua apresentação a obra apresentada ganhou um outro relevo e um interesse suplementar.

Agradecer também a todos os moderadores das 15 sessões de comunicações livres, trabalho de moderação feito pelos colegas: Ricardo Pocinho, Cristiana Madureira, Márcio Oliveira, Tânia Santos, Miguel Prata Gomes, Paulo Delgado, Rui Matos, Pedro Silva, Julio Esparís, Cezarina Maurício, Francisco del Pozo Serrano. E, naturalmente, também às duas colegas que geriram a distribuição dos moderadores por sessões e que garantiram a sua presença nas salas em que a moderação deveria ocorrer: Marlene Santos e Carla Valadas.

Obrigado a todos os estudantes voluntários que ajudaram nas diversas sessões.

Obrigado aos técnicos, os incansáveis Rui Silva, Catarina Varanda e Adelaide Fernandes, João Pinheiro. Sem vocês não conseguiríamos fazer nada. Esperamos poder continuar a contar com o vosso apoio que, em muito, ultrapassa, aquilo a que estais ‘obrigados’. Obrigado, também, à Ana Arqueiro, que nos últimos meses tem sido um apoio importante na organização da conferência (nos diferentes campos).

À Dr.^a Marta e aos restantes técnicos da eventqualia um grande obrigado por estarem sempre presentes, durante todos os momentos da conferência e que, com mestria técnica, foram resolvendo todas as dificuldades com que nos deparamos. Um grande obrigado, por isso, à eventqualia na pessoa da Dra. Ivone Jacob.

Apenas uma breve nota para concluir:

Na sessão de abertura tive a ocasião de referir o cinzento como a cor desta conferência, por ser uma cor que aponta para a complexidade e que recusa a definição do mundo em

torno dos dois extremos: o branco e o preto. Retomo agora esta cor e, novamente, uma afirmação de um artista: o pintor francês Paul Cézanne terá um dia dito que “enquanto não se pintou o cinzento não se é um pintor”. Aproveitando esta ideia para o tema da conferência que agora se conclui, atrever-me-ia a dizer: quem não pensa o mundo e a sociedade em tons de cinzento, ou seja, na sua complexidade e diversidade e constante mutabilidade – tal como foi feito nestes dois dias –, não pode ser um verdadeiro pedagogo social, educador social e mediador intercultural.

Um cumprimento e um abraço a todos/as e... até para o ano...

MARÍA VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA

Presidente da SIPS e da Comissão Científica

Estimados miembros del Comité Organizador,

Estimados miembros del Comité Científico,

Como Presidenta de la SIPS – Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social – y Presidenta del Comité Científico del evento, junto con Profesor Ricardo Vieira, me gustaría agradecerles por todos sus esfuerzos en la organización del Congreso Internacional de la SIPS 2022 y el XXXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: “Pedagogía Social y Mediación Intercultural: Teoría y Práctica en la Intervención Socioeducativa”, celebrado en Leiria (Portugal) los días 21 y 22 de octubre, junto con la 10.ª Conferencia de Mediación Intercultural e Intervención Social. También me gustaría agradecer a la Escuela Superior de Educación y Ciencias Sociales del Instituto Politécnico de Leiria por su acogida durante estos días de trabajo.

Este último congreso ha supuesto un foro de reflexión y debate y divulgación de los aportes que la Pedagogía Social ofrece a la realidad social y educativa en diferentes contextos, con contribuciones mostradas desde muy diversos ámbitos y perspectivas. Se han presentado (a) investigaciones que nos ilustran temáticas actuales, algunas relacionadas directamente con la temática central de este congreso, la pedagogía social y la mediación intercultural; (b) experiencias de intervención que nos enseñan estrategias y acciones concretas que nos llevan no sólo a conocer y comprender diferentes ámbitos sino también a tener herramientas para la mejora y transformación que se busca y (c) fundamentaciones teóricas que nos acercan a conceptos, teorías, modelos, perspectiva, etc. que nos hacen educar la mirada y comprender realidades y contextos socioeducativos en diferentes lugares del mundo.

La Pedagogía Social ha seguido un proceso de institucionalización unido al desarrollo de la acción e intervención profesional, dado que no sólo nos situamos en ámbitos no reglados (hay que ir sustituyendo el término “no formal”) sino también en el reglado. Y

en ese diseño y puesta en marcha de procesos educativos, la reflexión ética no sólo ha sido necesaria y conveniente; sino también consustancial; así como una concepción inclusiva de la cultura, que hace que destaquemos su carácter diverso y cambiante.

La mediación intercultural se ha convertido en una fuente inmediata de acción e intervención ante los conflictos; si bien los diferentes modelos que existen (Harvard, Transformativo, Circular Narrativo) aunque poseen un gran potencial deben seguir cambiando y transformándose para buscar relaciones de interculturalidad. La Pedagogía Social supone un gran aporte para seguir avanzando en torno a su fundamentación teórica-conceptual, colaborando a dar mayor unidad a la vez que atendiendo a su diversidad. Todos y cada uno de los modelos de mediación que utilicemos, según los objetivos que persigamos en el proceso, son de utilidad; si bien tener una perspectiva ecléctica nos permite utilizar y extraer de cada uno la esencia que nos ayude a responder a necesidades e intereses específicos en cada momento y en cada contexto.

Este congreso nos ha acercado a muchos temas muy interesantes que se encuentran escritos y fundamentados en este libro; si bien, recordar que el foco central ha sido la pedagogía social y la mediación intercultural y que dicha interculturalidad sigue siendo el deseo de profesionales, personas académicas y científicas; dado que para que se pueda llevar a cabo realmente, para que podamos convivir unas personas junto a otras de manera pacífica hay que pasar del concepto “diferente” al de “diverso”, y hay que visualizar a la otra persona, aceptarla y reconocerla dentro de una cultura, aunque no sea la nuestra.

Muchas gracias.

María Victoria Pérez de Guzmán Puya
Presidenta de la SIPS e del Comité Científico

RUI SANTOS

Presidente da Comissão Organizadora da 11.ª Conferência MIIS (2023): “Territórios, Municípios, Redes e Parcerias: Mediação Intercultural e Intervenção Social”

Para a 11.ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção Social, a realizar a 23 e 24 de novembro de 2023, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e o CICS.NOVA.IPLeia convidam mediadores interculturais, educadores, profissionais da intervenção comunitária, investigadores, cientistas sociais, assistentes sociais, educadores sociais, animadores e outros interventores sociais, a debater o tema: “Territórios, Municípios, Redes e Parcerias: Mediação Intercultural e Intervenção Social”.

A Mediação Intercultural na Intervenção Social parte de uma escuta ativa e almeja uma prática dialogante entre os principais atores comunitários, sejam eles autarquias, associações de desenvolvimento local, Escolas, IPSS, serviços de saúde, entre outros, valorizando um trabalho comunitário “com o outro”, ao invés de uma intervenção comunitária apenas “para o outro”, promovendo assim uma parceria genuína e participativa na construção de comunidades, económica e socialmente inclusivas, promotoras da diversidade, sustentáveis e de justiça social. Este compromisso com a mediação intercultural assenta numa estratégia de envolvimento comunitário orientado para a capacidade de transformar os cidadãos em agentes de mudança.

Esta Conferência procurará refletir sobre a complexidade de redes e parcerias, desenvolvidas dentro de territórios, de municípios, que criam espaços de verdadeira convivência, ao invés de coexistência, que sejam facilitadores de iniciativas locais, promotoras de *empowerment* e acessibilidade a processos de participação comunitária, influenciando, assim, as políticas sociais a nível local, regional ou nacional.

O tema da Conferência – “Territórios, Municípios, Redes e Parcerias: Mediação Intercultural e Intervenção Social” – abrir-se-á à participação de um vasto conjunto de

profissionais e investigadores, possibilitando submissões de trabalhos relativos a investigações, projetos, iniciativas e/ou experiências.

Sejam bem-vindas e bem-vindos a Leiria e ao Instituto Politécnico de Leiria.

XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade IberoAmericana de Pedagogia Social) e 10.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social

Pedagogia Social e Mediação Intercultural Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa

O XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e a 10.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social – “Pedagogia Social e Mediação Intercultural: Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa”, realizados conjuntamente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria nos dias 20 e 21 de outubro de 2022, cruzaram dois domínios simultaneamente distintos mas, também, inegavelmente associados na intervenção social empoderadora.

Há, ainda, uma grande lacuna de estudos sobre a relação da Pedagogia Social e, em parte, de todas as profissões sociais, com a Mediação Intercultural que aposta no interventor que age dialogando, negociando, [mediando], empoderando, autonomizando, com práticas sempre de natureza relacional, no trabalho com sujeitos que pensam sobre si e sobre os outros.

A Pedagogia Social, enquanto ciência matriz quer da Educação Social, quer da Animação Sociocultural, quer mesmo do Serviço Social moderno, aponta para tudo menos para o assistencialismo e para a caridade na pretensa ajuda aos outros. Pelo contrário, alimenta profissões caracterizadas pela relação social de proximidade onde a escuta ativa, a comunicação no seu sentido lato, a empatia e o partir do outro para a construção da sua própria autonomização são fundamentais. Inevitavelmente, a Pedagogia Social desemboca nessas profissões, não raras vezes, através da Mediação Intercultural [enquanto paradigma essencialmente preventivo, transformador e socioeducativo].

Para debater, discutir e aprofundar estas questões convidaram-se os interessados a partilhar experiências de Pedagogia Social e de Mediação Intercultural, em torno dos seguintes eixos temáticos:

1. Teoria e Prática em:

- Comunidades (“reais” ou “imaginadas”)
- Contextos familiares
- Territórios educativos em espaços públicos e privados: escolas, associações, municípios, instituições

2. Conceções epistemológicas sobre pedagogia social e mediação intercultural

São alguns dos muitos trabalhos apresentados que agora se publicam neste Livro de Atas.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa e pela ESECS.IPLeiria.

