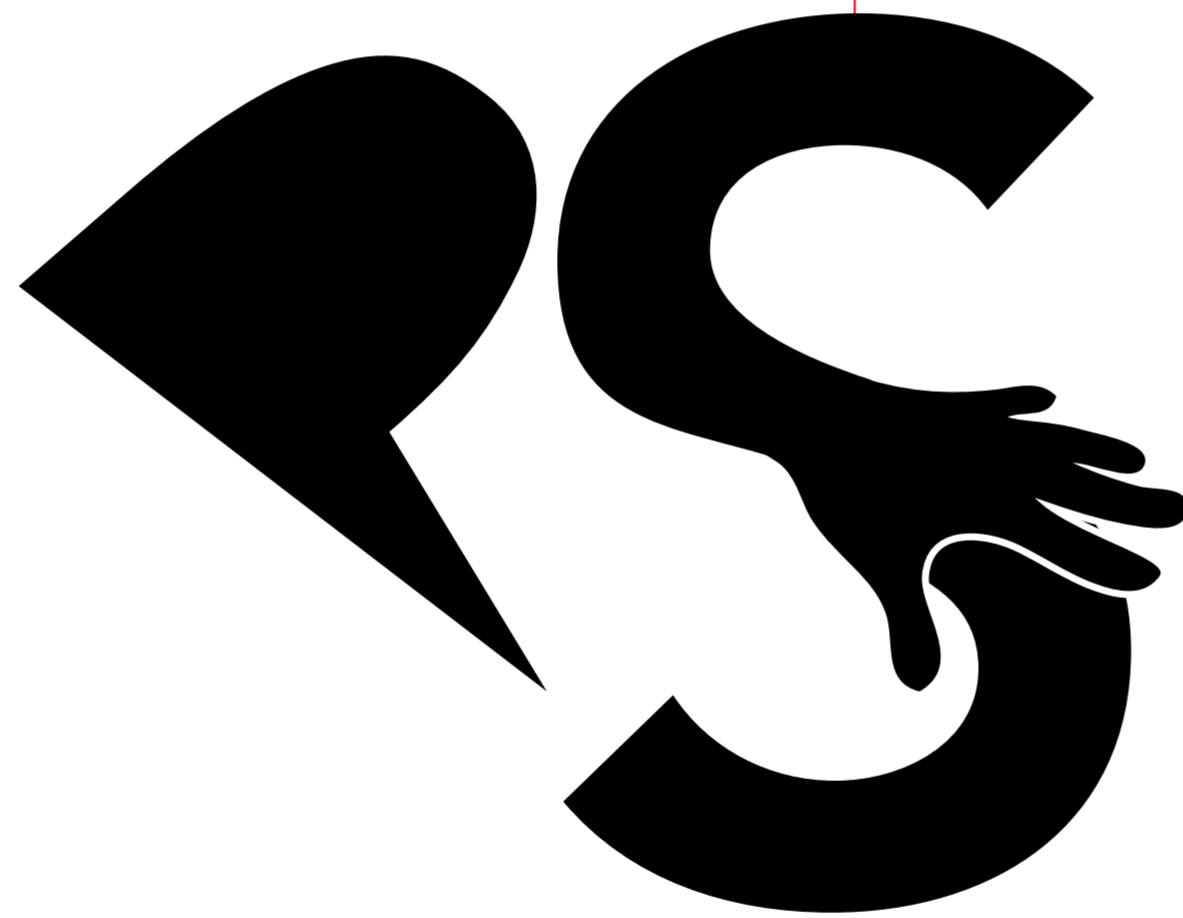


# TEORIAS & PRÁTICAS

ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO E AÇÃO



XX  
VII

Congresso Internacional

**PEDAGOGIA  
SOCIAL**

Seminário interuniversitário

*Título:* Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação

*Editor:* Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

*Prefixo de Editor:* 978-972-8969

*Autor(es):* Paulo Delgado, Sílvia Barros, Carla Serrão, Sofia Veiga, Teresa Martins, António José Guedes, Fernando Diogo, Maria José Araújo (Coordenadores)

*Design Gráfico:* Jorge Araújo e Paulo Moreira

*Tiragem:* 200 exemplares

*ISBN:* 978-972-8969-06-6

# ÍNDICE

## PRÓLOGO

UNA PEDAGOGÍA SOCIAL Y UNA EDUCACIÓN SOCIAL QUE BUSCAN CONSTRUIR FUTURO

## LINHA TEMÁTICA 1

### PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCADORES SOCIAIS E INVESTIGADORES. COMO PENSAR E FAZER A EDUCAÇÃO SOCIAL

RECEBERANIMACIÓN: LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA SOCIEDAD DIGITAL

A EDUCAÇÃO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA E PARTICIPATIVA NA TERCEIRA IDADE

A PRÁTICA DO EDUCADOR SOCIAL NO ENVELHECIMENTO: DA FORMAÇÃO À AÇÃO

A REDE SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA

ANÁLISIS DE LOS CASOS NOTIFICADOS DE MALTRATO INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

APORTES CIENTÍFICOS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE EL MEDIO RADIOFÓNICO

ARTE, CULTURA Y DESARROLLO HUMANO: CAPACIDAD PARA SENTIR, IMAGINAR Y PENSAR

AUTORES E ESCULTORES NUM TEMPO QUE TEIMA IR CONTRA A HISTÓRIA: DOIS PROJETO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

CORRESPONSABILIDAD PARENTAL: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7 DE LA INTERVENCIÓN CON UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL GRUPAL 57

8 EL CUIDAR Y EL “CUIDADO DE SÍ” COMO ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO EN EL MEDIO PENITENCIARIO 65

EL NECESARIO DESARROLLO DE UNA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL 71

11 EL OCIO COMO TEMA Y PROBLEMA EN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA-SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS TIEMPOS EDUCATIVOS CON JÓVENES EN RIESGO Y EXCLUSIÓN SOCIAL 77

ENTREPARADAS: UN PROYECTO DE MOVILIDAD Y VALORES PARA UNA CIUDAD EDUCADORA 83

ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA EN LAS PERSONAS MAYORES, USUARIOS DEL SERVICIO DE AYUDA A DOMICILIO EN LA PROVINCIA DE GRANADA (ESPAÑA) 89

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA COMUNIDAD. PROPUESTA DE UN SISTEMA ABIERTO DE INDICADORES DE EMPODERAMIENTO 96

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA EN ESPAÑA: RESULTADOS DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO Y GESTIÓN DEL CAMBIO HACIA UN MODELO SISTÉMICO E INTEGRAL DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA 103

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES SOCIAIS E AS DEMANDAS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO 111

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL TRABAJO CON ADULTOS MAYORES: UN PROYECTO COMPARTIDO ENTRE LA UNRC (UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, ARGENTINA) Y LA UGR (UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA) 116

GENDECIT: GÉNERO, CIUDADANÍA Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 122

HERÓIS DE PALMO E MEIO : A INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL E A RELAÇÃO DE AJUDA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL 128

IDENTIFICAR LAS ASIMETRÍAS DE GÉNERO PARA EDUCAR LA IGUALDAD: PROYECTO SOCIOEDUCATIVO “MIRADAS” 134

INTERVENÇÃO FAMILIAR NA TERCEIRA IDADE: EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE DIA DO CENTRO SOCIAL DA PARÓQUIA DA AREOSA E DO CENTRO SOCIAL E PAROQUIAL DE MINDELO 140

LA EDUCACIÓN SOCIAL CON PERSONAS MAYORES: EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS 145

LA FAMILIA EN EL MODELO TRANSTEÓRICO PARA LA ADQUISICIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE 151

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON MAYORES Y EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA DE TERAPIA OCUPACIONAL 156

LA NARRATIVA, UN MEDIO METODOLÓGICO, EDUCATIVO Y DE COMUNICACIÓN EN LA RECUPERACIÓN DE MEMORIA DE VIDA COTIDIANA DE JÓVENES HABITANTES DE CALLE DEL SECTOR PARQUE CALDAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES 162

LA OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES SOBRE SU FORMACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL 167

LOS PROGRAMAS FAMILIARES BASADOS EN EVIDENCIA: LA IMPORTANCIA DEL ROL DE LOS FORMADORES	172	RECUERDOS SOBRE LOS JUEGOS TRADICIONALES: UN ESTUDIO DE CASO	235	<b>LINHA TEMÁTICA 2</b>	
MASCULINIDAD Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA: EDUCACIÓN SOCIAL, SUBVERSIÓN DE GÉNERO Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA	180	REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE DEMOCRATIZACIÓN FAMILIAR EN MELILLA- ESPAÑA	241	<b>CIDADANIA ATIVA E DIREITOS SOCIAIS. O DESAFIO DA RECONFIGURAÇÃO PERANTE O RISCO DE DESMANTELAMENTO DO ESTADO SOCIAL</b>	<b>277</b>
METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS: O CASO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA COM PROFISSIONAIS DO PROGRAMA CLDS+	186	REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL E DESAFIOS À FORMAÇÃO E AO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL	245	A PERMANÊNCIA NO ACOLHIMENTO FAMILIAR. UMA RESPOSTA PARA AS CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO, UM DESAFIO PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL	278
NECESIDAD Y DEMANDA DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	192	REPRESENTAÇÕES E PERCEÇÕES DE UM GRUPO DE PROFISSIONAIS SOBRE A MEDIDA DE REGULAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS	251	ALOJAMIENTO CON APOYO Y TRASTORNO MENTAL SEVERO: PROGRAMAS DISTINTOS... ¿RESULTADOS DIFERENTES?	283
NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS ÉTICOS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	198	SEXISMO IMPLÍCITO EN LA PRÁCTICA PUBLICITARIA	257	AVANZANDO EN UN MODELO DE EDUCACIÓN ON-LINE CENTRADO EN LOS PROBLEMAS PRIORITARIOS EXPRESADOS POR GRUPOS DE ADOLESCENTES Y JÓVENES	290
O CONTACTO NO ACOLHIMENTO FAMILIAR: NOVELOS DO PASSADO, LINHAS DO PRESENTE, LAÇOS DO FUTURO	203	TORNAR-SE ADULTO NA CASA 5		CONSTRUYENDO LA CIUDADANÍA DESDE LA EDUCACIÓN PARA TODOS	296
O DIREITO DE SER UM SER COM DIREITOS: O DESAFIO DE REPENSAR OS TEMPOS LIVRES DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR	210	PROMOVER A AUTONOMIA INDIVIDUAL EM APARTAMENTO DE AUTONOMIZAÇÃO	262	DESAFIOS À PEDAGOGIA SOCIAL: VIOLÊNCIA NA PERCEÇÃO DOS ENCARCERADOS	301
PACIENTES ADULTOS Y RECURSOS PARA OCUPAR EL TIEMPO LIBRE EN EL HOSPITAL	215	UM NOVO PASSO PARA A AUTONOMIA: UM PROJETO DE E EM EDUCAÇÃO SOCIAL COM PESSOAS SEM-ABRIGO	268	DESAFIOS À PEDAGOGIA SOCIAL: VIOLÊNCIA NA PERCEÇÃO DOS ENCARCERADOS	301
PASEOS SALUDABLES EN FAMILIA. UNA EXPERIENCIA CONCILIADORA PARA LOS TIEMPOS DE OCIO	220	VALORACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA QUE HACEN LOS PARTICIPANTES EN RECURSOS DE PROTECCIÓN DE MENORES. LA EVOLUCIÓN FORMATIVA Y EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL	273	DESIGUALDADES SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS: PARA UM PROGRAMA DE PESQUISA PLURIPERSPETIVADA E PLURIESCALAR DOS PROCESSOS SOCIAIS DO ENVOLVIMENTO DOS ADULTOS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS	308
PERCURSOS DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL	225			DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN EN Y PARA REPÚBLICA DOMINICANA	314
PROYECTO APOSTANDO POR LA PAZ INTERCULTURAL: INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO - CULTURAL RUSO-ESPAÑOL	229			EDUCAÇÃO PELOS PARES, JOVENS E DROGAS - ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA PORTUGUESA	319
				EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING REFLEXIONES DESDE COLOMBIA	324

HABILIDADES PARENTALES DE LAS MADRES ASTURIANAS ANTE LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO DE SUS HIJOS/AS	329
INVESTIGACIÓN SOBRE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA	335
LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA VIDA AUTÓNOMA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN	340
LA PARTICIPACIÓN DE PERSONAS MAYORES EN LOS P.U.M. HACIA UNA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	347
PERSPECTIVAS DE JOVENES SOBRE O “COM-VIVER “ CONTRIBUTO À COMPREENSÃO DE DINÂMICAS E PLURALIDADES	353
PROYECTO SOCIOEDUCATIVO “DEL DIMONI I LES PEDRES” HERRAMIENTAS TIC PARA TRABAJAR LA MEMORIA COLECTIVA DE NUESTRO PUEBLO	360
SOCIALIZAÇÃO, CIDADANIA E TONALIDADES DE INTERACÇÃO: A VISÃO DE JOVENS DOS 2º, 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO	371
SOM DA RUA, UM PROJECTO MUSICAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL	378
TIPOS DE SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN INFANTIL SEGÚN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA	384

### LINHA TEMÁTICA 3

#### (DES)EMPREGO & REFORMA: DESAFIOS DO QUOTIDIANO EM CONTEXTO DE MUDANÇA SOCIAL 391

A REFORMA E O LAÇO SOCIAL ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA TRANSIÇÃO	392
ANIMAR A EMPRENDER: OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	398
AS TIC E OS ATUAIS DESAFIOS SOCIAIS: A SUA IMPORTÂNCIA NO QUOTIDIANO DOS ADOLESCENTES	404
DE LOS NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO A LAS PROFESIONES EMERGENTES. EL CASO DE LA ANIMACIÓN SOCIOLABORAL	410
EL OCIO COMO ESPACIO DE INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL	419
INSERCIÓN PROFESIONAL: ESTUDIO ACERCA DE LA INFORMACIÓN LABORAL FACILITADORA DE LA EMPLEABILIDAD EN UNIVERSITARIOS	424
MIRADAS AL CONTEXTO: ESPACIOS DEGRADADOS, PROPUESTAS EDUCATIVAS. ESPACIOS DE HUERTA	433
O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO DISTRITO FEDERAL – BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO SOCIAL	441
TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER Y EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN ANDALUCÍA	446

### LINHA TEMÁTICA 4

#### A PEDAGOGIA SOCIAL/EDUCAÇÃO SOCIAL NO QUOTIDIANO DO ENSINO SUPERIOR 453

“APRENDER A APRENDER”. ESTUDO SOBRE A INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO: REPRESENTAÇÕES, EXPECTATIVAS E DESAFIOS	454
ACOLHIMENTO FAMILIAR E INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA INFÂNCIA: (RE) PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS	457
COMPETENCIAS SOCIALES EN LA FORMACION DE NUEVOS PROFESORES EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	461
ESTUDANTES NO PLURAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL NOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR	468
INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA: CONTRIBUTOS PARA A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO SOCIAL	473
LA ETNOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SOCIAL	477
LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PEDAGOGÍA SOCIAL HOY: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE CASO	481
LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LAS UNIVERSIDADES COMO CAMINO HACIA LA CIUDADANÍA ACTIVA: SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN CULTURAL EN COLOMBIA	486
LA PERTINENCIA DEL EJERCICIO CRÍTICO DE LA DOCENCIA EN EL CHILE DE HOY	492

LEER EN LA UNIVERSIDAD: PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y CURRÍCULO	497
O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA EM PROGRAMAS PARA ADOLESCENTES ENVOLVIDOS EM DELITOS	503
OS CENTROS COMUNITÁRIOS NO CENTRO DO CONHECIMENTO: (INTER)RELAÇÃO ENTRE OS CENTROS COMUNITÁRIOS E A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO	509
PEDAGOGIA SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS DIMENSIONES E INDICADORES QUE LA CONFIGURAN	515
PEDAGOGIAS E TRABALHO SOCIAL REFLECTINDO A TRANSVERSALIDADE E A ESPECIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM TRABALHO SOCIAL	522
PROCESOS FORMATIVOS Y DE REINSERCIÓN CON JÓVENES EN PRISION	528

---

# PRÓLOGO

# UNA PEDAGOGÍA SOCIAL Y UNA EDUCACIÓN SOCIAL QUE BUSCAN CONSTRUIR FUTURO

Xavier Úcar

Catedrático de Pedagogía Social

Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)

Estamos viviendo una época de emergencia de la pedagogía social. Después de una trayectoria muy irregular de más de siglo y medio de existencia, parece que nuestra disciplina y nuestro campo de trabajo está viviendo un renacimiento y un reconocimiento en muy diversas partes del mundo. Sin duda no es una causa menor el hecho de que se haya introducido en el ámbito anglosajón que, como es sabido, domina buena parte de los circuitos mundiales de distribución de la producción académica en lengua inglesa. La extensión de la pedagogía social a Norteamérica y a algunas zonas de Asia puede, quizás, explicarse por este efecto.

Pero este hecho no explica por sí solo esta emergencia, dado que también se está extendiendo por Latinoamérica donde las lenguas mayoritarias son el español y el portugués. Creo que su actualidad obedece más a características propias de la pedagogía social en tanto que acción teórico-práctica compleja. Me parece que es precisamente este atributo de complejidad el que le otorga una tan gran capacidad y versatilidad de respuesta ante las situaciones y problemáticas socioculturales actuales.

La acción sociopedagógica es una acción compleja que no puede simplemente ser aplicada siguiendo modelos o normas estandarizados; que no puede ser transferida sin más entre contextos a partir de éxitos previos; que no tiene porqué obedecer sólo a la teoría, por más que se derive de la investigación, ni únicamente a la práctica, por más contextos en los que haya sido aplicada; que tiene que ser creada y recreada en cada situación, en el aquí y ahora (Joas, 1977); que puede depender de una multiplicidad de elementos y variables de los que tan sólo unos pocos van a ser inmediatamente transparentes; que tiene que asumir la incerteza sobre sus resultados como parte constitutiva de sí misma; y que tiene, por último y entre muchos otros atributos, que ser creada conjuntamente con los otros, con los sujetos individuales o colectivos con los que se actúa; consciente de que las respuestas técnicas son necesarias pero claramente insuficientes si no cuentan con el conocimiento, el aval y la implicación de aquellos sujetos.

En un trabajo reciente sobre la pedagogía social práctica Storø plantea dos ideas que me parecen claves a la hora de elaborar

una visión actualizada sobre la pedagogía social y la educación social. La primera es que **la pedagogía social se construye sobre tres pilares: la teoría, la práctica y los valores** (2013, p. 15). La acción de los educadores y educadoras sociales está guiada por valores y fundamentada en teorías.

A través de sus acciones cotidianas con el sujeto individual o colectivo con el que trabajan, los educadores sociales encarnan, ilustran o proponen los valores que pueden ayudarlo o incitarlo (1º) a mejorarse a sí mismo; (2º) a tomar conciencia de su situación; y (3º) a buscar, por último, los recursos que le permitan o bien luchar para mejorar aquella situación o para conseguir salir de ella o superarla, si es problemática. Como se puede observar esto es Freire en estado puro.

Aunque no nos acabe de gustar oírlo creo que hay que decirlo claramente: ni el pedagogo social ni el educador social pueden cambiar las cosas por sí solos; ni creo tan siquiera que sea bueno pretenderlo. Lo que sí podemos hacer, como pedagogos y educadores, **es ayudar y acompañar a las personas a mejorarse a sí mismas, porque tenemos el convencimiento profundo de que ésta es la mejor manera de acabar cambiando las cosas**. Trabajamos con las personas no con las estructuras, al menos no directamente, y tenemos bien presente, en todo momento a la hora de intervenir, que somos las personas las que podemos cambiar las estructuras. Me parece que ese es el mensaje que, inequívocamente, tienen que transmitir todas nuestras acciones socioeducativas.

Decir, por otra parte, que nuestras acciones se fundamentan en teorías significa, desde mi punto de vista, que nuestras acciones no son banales o frívolas. No hacemos cualquier cosa en cualquier situación. Al contrario, **hemos de tener buenas razones, razones fundamentadas, para hacer lo que hacemos en cada situación**; sea, por ejemplo, cuando actuamos con un chaval que se escapa del instituto o con un grupo de entidades de un barrio que pretenden conseguir más y mejores servicios comunitarios.

Dicho en otros términos, con nuestras acciones podemos aportar al otro, razones para actuar de una determinada manera

antes que de otra. Podemos ampliar sus posibilidades de acción y acompañarlo en el proceso de elegir el curso de acción que más puede ayudarlo a mejorar su situación y la de su comunidad. **La pedagogía social que proponemos busca ampliar las perspectivas y los universos vitales de las personas con las que actúa porque es consciente de que ampliando aquellas perspectivas se amplían sus capacidades y posibilidades de acción**. Es una pedagogía de la elección que busca acompañar a los sujetos individuales y colectivos en sus decisiones y elecciones sobre lo que puede ser mejor para ellos. Y digo, lo que puede ser y no lo que es o será, porque no hay que olvidar que una acción es siempre, de alguna manera, una apuesta hacia el futuro y nunca vamos a poder anticipar los resultados de la acción e intervención socioeducativa

La segunda idea de Storø que utilizo para elaborar esta visión actualizada a la que me refería, **es que la pedagogía social tiene que ver más con construir que con reparar o compensar** (2013, p. 29). Esta idea, que suscribo totalmente, me parece fundamental. Creo que tenemos que cambiar nuestras maneras de mirar a los sujetos individuales y colectivos con los que trabajamos. No se trata tanto de buscar lo que les falta, las necesidades que tienen o las problemáticas que padecen como de buscar aquello en lo que son fuertes, aquello que valoran en sí mismos. **Ese es el punto de partida para el crecimiento y la mejora de las personas**. Eso es lo que tiene que guiar nuestras metodologías de acción e intervención socioeducativa.

En la relación socioeducativa las necesidades ponen al sujeto de la intervención en una situación asimétrica respecto al educador social; las potencialidades, por el contrario, lo sitúan en simetría y pueden convertirse en trampolines, en potentes factores de motivación, para el crecimiento y la autoconstrucción. Si las necesidades de personas, grupos o comunidades pueden orientarnos respecto a los objetivos a plantear en una acción o intervención socioeducativa, sus potencialidades nos indican la metodología a seguir.

La relación asimétrica pone la responsabilidad de los resultados de la relación socioeducativa en el educador. Una relación socioeducativa simétrica, por el contrario, pone la responsabilidad



en la relación, en los dos, en lo que ha sido caracterizado como el “tercero común” (Bengtsson y otros, 2008). **Las personas crecemos y mejoramos no a partir de lo que nos falta, sino precisamente, a partir de lo que tenemos, de lo que valoramos y es valorado en nosotros por los que nos rodean.** Lo que nos falta nos hace inseguros y vulnerables cuando es percibido o resaltado desde fuera; lo que tenemos, aquello en lo que somos buenos y buenas, nos da seguridad y nos hace fuertes.

La mirada pedagógica o socioeducativa siempre ha buscado rellenar los huecos, las faltas, los déficits. Esa es una mirada que puede contribuir a empequeñecer al otro, a ponerlo en una situación de desventaja. Tenemos que procurar una mirada pedagógica y unas acciones socioeducativas que impulsen al otro a luchar por conseguir aquello que lo va a hacer mejor de lo que es y, en consecuencia, le va a ayudar a mejorar su forma de ser y de estar en el mundo.

La pedagogía que me parece más apropiada para unas situaciones como las que nos toca vivir es aquella que busca **la alianza estratégica<sup>1</sup> con el sujeto.** Es aquella que **permite al educador presentarse ante el sujeto como un aliado confiable** que puede ayudarle a ampliar y profundizar sus perspectivas sobre sí mismo, sobre su realidad y sobre sus maneras de estar en el mundo y en la vida. Y es aquella pedagogía, por último, que le acompaña en sus elecciones y decisiones sobre sus cursos cotidianos de acción; no con el ánimo de controlar o dirigir sino con el firme propósito de ayudarlo a ayudarse. Me parece que esa es la misión de cualquier pedagogía, sea individual o social.

Decir que los educadores y educadoras sociales **trabajan más para las personas que para los políticos, las instituciones o las entidades que los contratan,** puede parecer una evidencia desprovista de valor. Pero me parece que es precisamente en estos tiempos de crisis y de cambio, cuando más hay que recordar y enfatizar las evidencias. Si lo social existe y tiene sentido es porque los que lo configuramos somos capaces de

marcar una dirección y un sentido al hecho de estar juntos. Pero lo social no es algo que nos venga dado, no es un regalo que se mantenga por sí solo, como no lo es tampoco la democracia, ni el amor ni tantas y tantas otras cosas. Es algo que hay que construir y mantener día a día a través de nuestros pequeños gestos y nuestras miradas atentas.

Como paso previo para implicar a los políticos, a las instituciones, a las entidades y al conjunto de la comunidad en lo socioeducativo y conseguir trabajar de una manera integral y en red, hay que lograr que quien primero se implique en la acción o intervención socioeducativa sea el propio sujeto con el que se está actuado. **No hay cambio posible si él no quiere cambiar.** Esa es la decisión que empieza a cambiar el mundo, la de cambiarme a mí mismo. No puede haber cambio social -ni cambio de las estructuras y flujos de relación sociocultural- si primero no hay un cambio personal y por eso, precisamente somos educadores sociales y hablamos de pedagogía social. Cuando actúo o trabajo para cambiar mi forma de ver o interpretar el mundo estoy cambiando mi forma de estar en el mundo. Y, como consecuencia, estoy ayudando a los otros, a los que me rodean y forman parte de mi vida, a cambiar sus formas de verme y de relacionarse conmigo. Éste me parece el gran reto de la pedagogía social y de los educadores y educadoras sociales, un reto aparentemente simple y pequeño pero que, a medio plazo, puede ayudar a cambiar las cosas. Un reto, por otra parte que todos y todas podemos asumir en nuestras prácticas diarias y cotidianas.

Lo que estoy planteando es algo muy simple aunque a menudo muy difícil de conseguir. Estoy hablando de **unas relaciones socioeducativas basadas en la corresponsabilidad.** Ese es el primer trabajo del educador social: conseguir que los otros quieran cambiar; que se vean a sí mismos no como simples destinatarios o grupos diana de una acción socioeducativa que otros lideran e implementan, sino como participantes corresponsables, sean niños, jóvenes, adultos, gente mayor o comunidades; unos participantes que tienen capacidad para actuar sobre sí mismos para mejorar aquello que son. Lo he comentado antes: es a partir de una alianza colaborativa con el sujeto individual y colectivo con el que trabajamos que el cambio, los cambios, pueden comenzar a hacer acto de presencia.

Storø (2013) se refería también a los valores como uno de los elementos clave. Ese es, desde mi punto de vista, otro de los grandes retos de la Pedagogía Social y la Educación Social. Me parece que en la intervención socioeducativa **hay que reivindicar, asumir, mostrar y encarnar valores, actitudes y comportamientos que parecen pertenecer más al ámbito de lo privado que al de lo profesional.** Como educadores sociales no podemos pedir el cambio en el otro si no somos capaces de ejemplificarlo en nosotros mismos. Van a ser maneras de trabajar con los sujetos individuales y colectivos que translucen y proyectan valores como la generosidad, la honestidad, la autenticidad, la dedicación, la entrega y el compromiso las que van a incitar a las personas con las que trabajamos a vernos como aliados confiables. Son estas actitudes y comportamientos, que proyectamos en la acción e intervención socioeducativa, las que, a través de mecanismos como el de la reciprocidad, pueden ayudar a los otros a respondernos y a responder a los sucesos de la vida con actitudes y comportamientos equivalentes.

La Pedagogía Social sólo tiene sentido en el marco de los derechos humanos; fuera de ellos sólo pueden existir pedagogías de la supervivencia que hallan en el poder desnudo su justificación y su sentido. Los educadores y educadoras sociales somos **profesionales de los derechos humanos.** Ellos nos marcan los límites y las posibilidades. Ellos definen la ideología que nos orienta y nos mueve. Unos derechos humanos universales y des-occidentalizados, en la línea que plantea Boaventura De Sousa Santos (2010).

En nuestro campo estamos muy habituados a usar grandes palabras como, por ejemplo, cambio y transformación social, ciudadanía activa, inclusiva y participativa, y me parece que está bien porque a menudo estos conceptos nos iluminan en situaciones de crisis o inseguridad como las actuales. Pero, al final, no dejan de ser otra cosa que palabras. Estoy convencido de que **el verdadero cambio, sólo puede venir de los pequeños gestos que cada uno y cada una de nosotros, como profesionales y como personas, hacemos cada día en la relación con las personas y comunidades a través de nuestro trabajo cotidiano.** Es ahí donde se encuentra, desde mi punto de vista, el verdadero germen del cambio y la

<sup>1</sup> Storo (2001) reformula en términos de alianza colaborativa el concepto de work alliance inicialmente elaborado por Nerdrum (1977). Ver Storø, 2013, p. 81.

transformación social y ese es el principal reto que tenemos que ir asumiendo y, sobre todo, manteniendo día a día en el sector de la pedagogía social y la educación social.

Con el texto que os presentamos, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) pretende contribuir, de una manera modesta pero decidida, a producir esos gestos y a generar esos cambios que nos van a permitir construir un futuro más justo y equitativo que resulte deseable y sostenible para todas las personas que poblamos el planeta. El libro que os disponéis a leer recoge los trabajos presentados al Congreso Internacional y XXVII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social que se celebró en Oporto entre el 17 y 19 de setiembre del 2014 en el marco de la Escola Superior de Educação (ESE) del Instituto Politécnico de Porto.

Este texto ha sido estructurado, a partir de las líneas principales del Seminario, en cuatro bloques: (1) Pedagogía Social, educadores sociales e investigadores: ¿Cómo pensar y hacer educación social?; (2) Ciudadanía activa y derechos sociales: el reto de reconfigurar el Estado del Bienestar en lugar de desmantelarlo; (3) Desempleo y reforma: los desafíos de la vida cotidiana en el contexto del cambio social; Pedagogía Social y Educación Social en la Educación Superior. Cada uno de estos bloques temáticos recoge la selección realizada por el comité científico, de las mejores investigaciones, experiencias, reflexiones y proyectos presentados. Esperamos que su lectura os inspire y os ayude a profundizar y a avanzar en esa tarea tan multidimensional, creativa y apasionante que constituye el núcleo de la pedagogía social: las relaciones socioeducativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bengtsson, E.; Chamberlain, C.; Crimmens, D.; Stanley, J. (2008) **Introducing social pedagogy into residential child care in England**. London: NCERCC/SET.

Joas, H. (1997) **The creativity of action**. Chicago: The University Chicago Press.

Santos, B. (2010) **Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal**. Buenos Aires: Clacso Prometeo.

Storø, J. (2013). **Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people**. Bristol: The Policy Press.

# **LINHA TEMÁTICA 1**

---

**PEDAGOGIA SOCIAL, EDUCADORES SOCIAIS E INVESTIGADORES.  
COMO PENSAR E FAZER A EDUCAÇÃO SOCIAL**

# @CIBERANIMACIÓN

## LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA SOCIEDAD DIGITAL

Mario Viché González

Profesor tutor de la UNED (España)

Revista "Quaderns d'Animació i Educació Social" (Editor)

mviceh@valencia.uned.es

Palabras clave

Animación sociocultural, ciberepacio, redes ciudadanas, transformación social

### RESUMEN

La comunicación digital interactiva y el ciberespacio como lugar para la relación, la organización social y las dinámicas socio educativas han creado un nuevo contexto de referencia que condiciona las prácticas culturales y educativas. En este sentido, la Ciberanimación se nos presenta como la práctica de la animación sociocultural contextualizada en el ciberespacio y en el paradigma de la Sociedad Digital.

A partir de estas premisas se desarrolló la tesis doctoral que con el título de @Ciberanimación y dirigida por el Doctor Roberto Aparici fué defendida en la UNED en enero de 2013.

La presente comunicación desarrolla las premisas y metodología de la investigación realizada así como las conclusiones extraídas del estudio y las vías de investigación abiertas en el intento de replantear y adaptar las prácticas, estrategias y metodologías de la animación sociocultural al ciberespacio como nuevo contexto para la educación y la autogestión de una ciudadanía digital.

Como afirman Caride, Lorenzo y Rodríguez (2012, p. 25) "Las actividades a través de la red están induciendo relaciones y afectividades personales de nuevo cuño". Del mismo modo, afirman que las circunstancias individuales y colectivas que afectan a las dinámicas educativas, sociales y culturales "no pueden ser interpretadas al margen de los escenarios demográficos, culturales, tecnológicos, educativos o sociales en los que inscriben su cotidianeidad" (2012, p. 26).

Castells (2007) demuestra que el mundo digital se ha convertido en el contexto de referencia y es un componente clave en la representación de la realidad social, tanto para los nativos digitales como para aquellas y aquellos ciudadanos que no acceden habitualmente a las tecnologías digitales de la comunicación.

Esta afectación de la vida cotidiana por el contexto digital afecta a las relaciones sociales, a las prácticas y metodologías educativas, a las dinámicas de la organización y el cambio social, así como a la configuración de los perfiles de una ciudadanía activa.

Es por ello que la investigación que presentamos ha querido en un primer momento redefinir la animación sociocultural a partir de los paradigmas que introduce el ciberespacio y la interactividad en red y en un segundo momento analizar la práctica digital de los distintos agentes que intervienen en el ámbito de lo sociocultural a fin de definir las funciones y dinámicas digitales puestas en acción, las herramientas utilizadas con la intención de plantear dinámicas y estrategias para la acción sociocultural en el espacio digital.

### INTRODUCCIÓN. LA @CIBERANIMACIÓN

La @ciberanimación es la adaptación de las funciones y las estrategias de la animación sociocultural a las dinámicas relacionales y comunitarias de análisis y representación de la realidad, configuración del tejido social y transformación social que se generan y estructuran en el ciberespacio como contexto para la conectividad, la interactividad y la acción colaborativa.

En este sentido la @ciberanimación en cuanto práctica ciudadana de análisis crítico, toma de conciencia, gestión colaborativa de las identidades sociales, acción y transformación social da visibilidad y sentido a la animación sociocultural como praxis social liberadora y de transformación social solidaria y sostenible capaz de dar una respuesta real a las dinámicas sociales, económicas y culturales de la humanidad en pleno siglo XXI.

La ciberanimación, en cuanto práctica sociocultural, se estructura a partir de:

- La identidad y los derechos individuales y colectivos.
- La conectividad y la comunicación en red.
- Una concepción de la sociedad y la cultura digital.

- La cibercomunidad como estructura social.
- Una democracia real y una participación plena en el debate y la toma de decisión.
- Una sociedad justa, inclusiva y solidaria.
- El desarrollo social y económico sostenible.

A partir de estas variables, se estructura una primera investigación documental a través de la cual la ciberanimación toma forma como práctica educativa que tiene como líneas estratégicas de actuación:

- La inclusión social.
- La superación de la brecha digital que divide a la población en inforricos e infopobres.
- La creación y consolidación de cibercomunidades solidarias y comprometidas con el desarrollo y el cambio social.
- La creación multimedia y la coautoría como fórmulas para la expresión y el desarrollo de las identidades individuales y colectivas.
- La gestión de proyectos solidarios y colaborativos de transformación social.
- La puesta en marcha de espacios y medios de comunicación local como derecho fundamental a la visibilidad social y la expresión individual y comunitaria.
- La estructuración de una nueva ciudadanía digital.

Con estos elementos estructurales y las estrategias de actuación formuladas desarrollamos una investigación en torno a la ciberanimación que tuvo como líneas básicas de trabajo las siguientes:

- El análisis de los discursos y las identidades sociales que se estructuran y se hacen visibles en la Red.
- El análisis de la estructura y funciones de los espacios digitales que los diferentes agentes sociales generan en el ciberespacio.
- El análisis de las principales herramientas digitales que los distintos agentes utilizan para optimizar sus dinámicas participativas e interactivas en la Red.
- El análisis del impacto que sobre el debate sociocultural y las estructuras sociales ejercen los diferentes agentes a través de su acción en el ciberespacio.
- Finalmente, el diseño de unas pautas que configuren un modelo de acción cibercultural: agentes, usuarios/destinatarios, dinámicas y estrategias, herramientas y estructuras comunicativas.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación desarrollada fueron:

1. Conocer las herramientas virtuales que los diferentes agentes socioculturales utilizan en la Red, observado las funciones comunicativas que cumplen desde la perspectiva de:
  - 1.1.Los tipos de interfaces utilizados.
  - 1.2.Los niveles de interactividad que presentan.
  - 1.3.Los tipos de navegación empleados.
  - 1.4.Las herramientas para la participación: software y funciones sociales que desempeñan.
  - 1.5.Las herramientas para la expresión y la edición de contenidos.
2. Analizar el impacto de las distintas iniciativas de acción sociocultural que se estructuran en el ciberespacio, en función de:
  - 2.1.Las representaciones de la realidad: imágenes mentales generadas e interpretación que de las mismas hacen los diferentes agentes sociales.
  - 2.2.La estructuración del tejido sociocultural: cibercomunidades e identidades colectivas generadas.
3. Analizar el discurso de los diferentes actores que intervienen en el ciberespacio con la intención de generar dinámicas socioculturales de cambio y sostenibilidad.

4. Diseñar un modelo de acción cibercultural en red que responda a las siguientes variables:

- 4.1.Agentes formales e informales que generan la acción.
- 4.2.Usuarios/destinatarios de la acción cibercultural.
- 4.3.Canales y Redes para la conectividad, la comunicación y la interactividad.
- 4.4.Herramientas e instrumentos digitales que favorecen las dinámicas de la ciberanimación.
- 4.5.Estrategias para la intervención sociocultural en red.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología desarrollada se fundamenta en la investigación netnográfica (Del Fresno, 2011), observando, de forma no participante, una serie de entornos digitales generados por diferentes tipos de agentes que intervienen en el ciberespacio y que tienen como finalidad explícita trabajar por la construcción de cibercomunidades desde la perspectiva de la solidaridad y el trabajo colaborativo propio de la ciberanimación.

Para ello, hemos seleccionado un conjunto de agentes sociales que actúan en el ciberespacio atendiendo a su acción desde los diferentes paradigmas de la cultura analógica y la cultura digital.

Utilizando como criterio de selección el posicionamiento de estos actores ante la cultura digital hemos definido los siguientes tipos:

1. Actores provenientes del paradigma analógico de la animación que intentan adaptarse a la cultura digital.
2. Actores que surgen y actúan en el paradigma de la cultura digital encontrándose en proceso de creación de nuevas identidades colectivas.

Dentro de este colectivo hemos diferenciado entre:

2.1. Actores institucionales, movimientos sociales y redes globales.

2.2. Actores ocasionales, puntuales y redes locales.

3. Actores emergentes en el nuevo paradigma de las identidades en el ciberespacio que se nos presentan como nuevos agentes de la cultura digital.

Entre los factores que hemos analizado en estos actores se encuentran los siguientes:

- El tipo de agentes que generan la acción en el ciberespacio.
- Los discursos socioculturales e identitarios que detentan estos actores sociales.
- Los espacios digitales: páginas web y redes sociales que generan y utilizan estos actores socioculturales.
- Las herramientas digitales y el software utilizados en su metodología de actuación.
- Las dinámicas socioculturales: identitarias, comunicativas y participativas que estos actores generan a través de sus espacios digitales.
- El impacto que la acción de estos actores sociales en el ciberespacio genera tanto sobre los usuarios como sobre los entornos socioculturales a los que se dirigen.

A partir de la observación de estos datos hemos realizado un análisis que se estructura en tres estadios:

- El análisis documental, bibliográfico y webgráfico.
- La observación netnográfica propiamente dicha.
- La valoración cualitativa utilizando como criterios de análisis y contraste las finalidades y dinámicas específicas, identitarias comunicativas y participativas de la animación sociocultural.

## CONCLUSIONES

### ACERCA DE LA CIBERANIMACIÓN

Como hemos ido analizando a lo largo de este trabajo, la ciberanimación es una práctica social mediante la cual los individuos y las comunidades sociales se autoorganizan en la búsqueda de un mundo mejor, una sociedad más justa y distributiva, y una convivencia más solidaria y sostenible. Esta búsqueda la realizan, no sólo desde la participación y la acción directa, sino que la fundamentan en un diálogo interactivo, un análisis crítico y dialógico de la realidad social que conduce a la creación de representaciones comunes e identidades colectivas. Es por ello que podemos hablar de una acción de tipo educativo al tiempo que social, cultural y económica. Una acción que se fundamenta en tres pilares básicos: la creación de representaciones colectivas e identidades compartidas, la participación en el debate social y la toma de decisiones solidarias, la interactividad y la autoría colaborativa de propuestas y acciones de cambio social.

De esta manera vemos cómo la ciberanimación se nos presenta como una práctica sociocultural presente en el mundo de la cultura digital que tiene como consecuencia la creación de cibercomunidades cohesionadas que reflexionan, analizan y buscan soluciones colaborativas para la transformación de la realidad social y la puesta en práctica de una democracia real, mucho más auténtica y participativa, una sociedad más justa, solidaria

e inclusiva y, en definitiva, en la búsqueda de soluciones de sostenibilidad: sociales, culturales y económicas, que se plasmen en una sociedad más humanizada.

Cibercomunidades que se estructuran a partir de:

- Una representación colectiva de la realidad social que se convierte en el espacio virtual para la acción sociocultural.
- Una conectividad que pone en contacto identidades, intereses e inquietudes a través de la conexión de redes y que, como afirma Nuñez (2011), se fundamenta en las dinámicas de situación, oportunidad y continuidad.
- Un debate social entre los miembros de la cibercomunidad que se hace presente e impacta en el debate sociocultural y económico global y local. Debate que se fundamenta sobre herramientas de tipo foros, chats, videoconferencias o herramientas colaborativas, pero que se complementa con encuentros, asambleas y acciones directas en el espacio físico.
- Una interactividad que permite una relación dialógica entre sus miembros, un análisis crítico de la realidad y una autoría multimedia, así como el desarrollo de las autoestimas individuales y colectivas al tiempo que consolida y refuerza las identidades compartidas.
- Una capacidad de expresión libre y colaborativa que posibilita a los individuos y las colectividades, no solamente participar del debate social, sino, sobretodo, les permite la posibilidad de expresar “su palabra” y hacerse “visibles” en el ciberespacio.
- Por último, una capacidad de elaboración colaborativa de acciones solidarias que posibilitan una acción social transformadora que se hace visible en el ciberespacio del que aprovecha sus potencialidades y herramientas, pero que, fundamentalmente, se hace presente en las dinámicas y las estructuras del tejido social.

De esta manera podemos concluir que la ciberanimación fundamenta su acción en:

- La aleatoriedad. La teoría del caos y los fractales así como la visión postmoderna de la realidad nos aportan que no existen modelos y leyes universales de interpretación y desarrollo de las dinámicas sociales. Es por ello que no podemos afirmar que exista un modelo único de ciberanimación ni un prototipo de espacio digital que genere dinámicas de ciberanimación. Únicamente podemos señalar la existencia de dinámicas, espacios y herramientas que favorecen y optimizan los procesos de la acción cibercultural.
- La identidad colectiva. Es la creación de identidades colectivas que se estructuran sobre espacios virtuales de representación y que se desarrolla a partir de la confluencia de sentimientos, vivencias, intereses e inquietudes, las que, unidas a las situaciones vitales experimentadas como problematizadoras y aprovechando las posibilidades de conectividad que posee la Red, se convierten en motor y generador de las dinámicas y procesos de la ciberanimación.
- La democracia real, entendida como una democracia participativa que integra, de forma inclusiva, las identidades individuales en los procesos de debate, análisis, toma de decisión e identificación colectiva, y que se concreta en instrumentos y herramientas digitales para el debate, la toma de decisión, la interactividad y el impacto sobre el debate social.
- La acción social transformadora, que es una acción directa, no institucionalizada, fruto del debate, el análisis crítico y la elaboración colaborativa de propuestas y proyectos, y que se convierte en una acción colectiva y solidaria presente en el ciberespacio al tiempo que presente también en las dinámicas y estructuras del espacio físico.

El estudio que hemos realizado nos permite delimitar la ciberanimación como una acción sociocultural interactiva y crítica que, mediante la optimización de las distintas dinámicas comunitarias, permite la elaboración colaborativa de prácticas de autoorganización social que posibilitan una sociedad más libre, justa e inclusiva, basada en los principios de solidaridad, cooperación y sostenibilidad como modelo de desarrollo colectivo.

Desde la perspectiva individual, la ciberanimación se fundamenta en las identidades individuales, la praxis de los derechos a la intimidad, la autonomía, la expresión y la comunicación, la toma de conciencia individual y las decisiones autónomas de cada individuo sobre su destino y su compromiso con la comunidad social.

Desde la perspectiva del código del ciberespacio, la ciberanimación se desarrolla a partir de unas herramientas que:

- Integran los diferentes lenguajes expresivos: escrito, oral, sonido, imagen, movimiento, 3D.
- Integran recursos para la participación y el debate: foros, chats, sistemas de comunicación punto a punto o redes sociales.
- Integran recursos para la autoedición y la autoría colaborativa: web 2.0 y web semántica.
- Posibilitan la confluencia de medios y terminales de manera que asegure la conectividad y la inmediatez de la comunicación.
- Posibilitan la confluencia de diferentes redes de comunicación en las que se confluye desde herramientas digitales muy diversas y elementos identitarios comunes.

Es desde esta perspectiva que podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. El software utilizado no genera procesos de ciberanimación pero colabora en su optimización.
2. La ciberanimación optimiza la eficiencia de las dinámicas socioculturales multiplicando su impacto social.
3. La ciberanimación supone el impacto de las dinámicas socioculturales colaborativas de carácter comunitario en un espacio real/virtual.
4. La ciberanimación es un fenómeno identitario y colaborativo optimizado por la conectividad en el ciberespacio.
5. Son las identidades interculturales compartidas las que dan sentido e impacto a las dinámicas de la ciberanimación.
6. Son las situaciones problematizadoras y su representación colectiva las que generan dinámicas de acción sociocultural en el ciberespacio.
7. El desarrollo de las identidades está favorecido por procesos y dinámicas participativas que favorecen los sentimientos de pertenencia igualitaria.
8. Las dinámicas comunicativas de la ciberanimación son necesariamente interactivas y multimediales.

Si bien, en un primer momento, fruto de la estructura analógica de la web 1.0 y de la inercia que proporciona el paradigma analógico de la acción social, la práctica totalidad de los actores de la animación sociocultural en el ciberespacio utilizan una narrativa y unos vectores analógicos de comunicación, progresivamente, estos actores van incorporando los elementos interactivos, narrativos y de la convergencia digital propios del nuevo paradigma de la acción cibercultural.

Para poder identificar las dinámicas digitales de la ciberanimación en los entornos virtuales de los diferentes actores socioculturales, estos entornos deben cumplir los siguientes parámetros comunicativos:

- Asegurar la conectividad, permitiendo el acceso libre y universal a todos y cada uno de los internautas/ciudadanos digitales.
- Identificar una identidad corporativa propia de una representación compartida de la realidad, identidad claramente expresada e identificable en el entorno digital.
- Identificar situaciones problematizadoras específicas o expresadas a través de inquietudes e intereses comunes. Situaciones generadoras de una relación dialógica interactiva capaz de generar proyectos colaborativos de acción y desarrollo comunitario.
- Permitir el debate y la toma de decisión a través de herramientas específicas libres y universales: mediante foros, chats, redes sociales o cualquier instrumento digital que tenga estas características.
- Posibilitar la libre expresión y una representación no estereotipada de la cibercomunidad en el ciberespacio, expresión que se hace visible en la Red a partir del diálogo problematizador y la autoría colectiva.
- Posibilitar, mediante las herramientas digitales adecuadas, la ejecución de proyectos colaborativos de acción sobre la realidad social, cohesión comunitaria y desarrollo de redes solidarias.
- Introducir, de forma cotidiana, en los entornos virtuales la narrativa hipertextual y la expresión multimedia.
- Facilitar la convergencia de medios y redes mediante la convergencia de lenguajes, funciones y herramientas.

- Participar en el debate social, la creación y consolidación de redes ciudadanas mediante el impacto de la acción de la comunidad virtual sobre la vida cotidiana y las estructuras sociales básicas.

#### OBSERVACIONES FINALES

Como observaciones finales al trabajo que hemos desarrollado con la presente tesis podemos realizar las siguientes afirmaciones:

- La ciberanimación no es fruto del software ni de la arquitectura del ciberespacio, si bien tanto el código como la arquitectura de la Red son elementos facilitadores, dinamizadores y optimizadores de las diferentes dinámicas que genera. La ciberanimación va mucho más allá de los elementos relacionados con el código, las herramientas y los softwares utilizados.
- No obstante, es necesario constatar la existencia de elementos relacionados con el código que condicionan e imposibilitan las dinámicas de la ciberanimación al tiempo que nos encontramos con otra serie de factores de la arquitectura del ciberespacio y los softwares empleados que facilitan la conectividad, el debate social, la interactividad y la autoría colaborativa. Mientras que una arquitectura democrática facilita la conectividad, la hipertextualidad y la confluencia de lenguajes, medios y redes, nos encontramos también con una serie de herramientas digitales: foros, chats, redes sociales, multiconferencias, grupos de distribución o las herramientas colaborativas de autoedición y desarrollo de proyectos, que facilitan directamente la interactividad, la autoría y la toma de decisión colectiva.
- Hemos comprobado que las herramientas digitales, lo que realmente se constituye como el elemento generador de las dinámicas socioculturales de la ciberanimación, es la doble confluencia de unos elementos identitarios compartidos con la existencia de una vivencia social que sea experimentada como problematizadora por parte de los diferentes

miembros de las cibercomunidades en las que se desenvuelven esas dinámicas. Estas identidades compartidas e interculturales, así como la experimentación de las situaciones problematizadoras, son fruto de las representaciones sociales compartidas que se generan en las dinámicas dialógicas de la comunicación comunitaria y que generan un análisis crítico de la realidad sociocultural y, en la medida que consolidan identidades y adhesiones, se concretan en acciones colaborativas de transformación de la realidad social.

- Asimismo la utilización de unas herramientas digitales y una interfaz interactiva que posibiliten el debate social, la toma de decisión y la acción colaborativa, depende fundamentalmente del talante, la cultura democrática y la representación que del debate social y la acción social transformadora tenga la organización o los agentes que generan la acción en el espacio digital, ya que cualquier software de carácter interactivo puede ser totalmente desvirtuado por los criterios de usabilidad y accesibilidad que pongan en práctica los diferentes actores.

A partir de estas observaciones hemos podido constatar que, una vez generadas las dinámicas socioculturales de la ciberanimación, son una serie de características inherentes al ciberespacio las que condicionan y optimizan la acción sociocultural que se va generando:

- El ciberespacio se encuentra en la confluencia de la realidad vivenciada que condiciona el día a día de las relaciones sociales y las dinámicas comunitarias, y la realidad virtual que proyecta estas dinámicas, les da forma y las optimiza al tiempo que multiplica su impacto. En este sentido, las dinámicas de la ciberanimación las encontramos siempre en la combinación de acciones virtuales y acciones presenciales.
- El ciberespacio asegura y multiplica las posibilidades de conectividad, agiliza los flujos de información, diversifica y descentraliza las redes comunicativas facilitando la interactividad, desterritorializa los espacios comunitarios para crear nuevos espacios cibercomunitarios que combinan las



identidades de la cultura global con las identidades de la cultura local.

- El ciberespacio permite una ruptura de la narrativa lineal y lingüística tradicional para transformarla en una narrativa hipertextual, descentralizada, multimedia que utiliza indistintamente lenguajes muy diversos. Una nueva narrativa que alcanza un alto grado de agilidad y versatilidad a través de la convergencia de medios y redes, así como a través de la multiplicación de terminales móviles.

Por último, constatamos que la ciberanimación cuenta con una serie de dinámicas que, si bien no le pertenecen en exclusiva, ya que las comparte con otras prácticas sociales, se trata de dinámicas que se encuentran siempre presentes en todos los procesos de la ciberanimación. Las más significativas son:

- Dinámicas de participación. Dinámicas que posibilitan la participación de los distintos agentes y usuarios en el debate social, en el análisis crítico de la realidad, en la toma de decisiones y en el posterior seguimiento de los acuerdos y acciones colectivas consensuadas. Son varias las herramientas digitales: foros, chats, multiconferencias, grupos de discusión, redes sociales que posibilitan la práctica de una participación directa, constituyéndose en una asamblea cibecomunitaria permanente.
- Dinámicas interactivas que permiten un modelo descentralizado de comunicación, una comunicación multidireccional, la confluencia de redes de comunicación, pero sobre todo una comunicación no dogmática, no dirigista y no paternalista, que se fundamenta sobre intereses, inquietudes y representaciones sociales compartidas como contraposición a una comunicación bancaria basada en la existencia de verdades o ideas predeterminadas o preestablecidas.
- Dinámicas expresivas que posibilitan la visibilidad y la expresión de todos y cada uno de los usuarios individuales o colectivos. Una expresión de las identidades y las representaciones de cada uno de los colectivos elaborada de forma multimedia: vídeos, música, imágenes y textos se combinan

de manera multiforme a fin de superar visiones estereotipadas de la realidad permitiendo que cada uno de los colectivos sociales pueda decir su palabra y crear su propia imagen en el ciberespacio.

- Por último, dinámicas colaborativas de autoría colectiva, autoría de textos, ideas, representaciones y proyectos de acción y transformación social que, si bien son generadas y facilitadas por factores identitarios y una comunicación interactiva, están posibilitadas y desarrolladas a través de softwares y herramientas digitales para la autoría y el trabajo colaborativo. Estas dinámicas van encaminadas finalmente a la creación de acciones solidarias de transformación social.

#### LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS A PARTIR DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Las aportaciones del presente trabajo definen y acotan la práctica de la ciberanimación como práctica sociocultural de la cultura digital. Una práctica que se genera a partir de los paradigmas de la netmodernidad y que se estructura a partir de la conectividad, la comunicación en red, la interactividad, las identidades colectivas, el trabajo y la autoría colaborativa, abriendo el camino para futuras investigaciones que podrán desarrollar los principios, prácticas y estrategias de la ciberanimación, analizando, entre otros, aspectos como:

- La construcción de las identidades múltiples como consecuencia de los procesos y dinámicas de la ciberanimación.
- La función de las diferentes herramientas y la optimización de las mismas en las dinámicas de la ciberanimación.
- La convergencia de redes en las dinámicas identitarias y participativas de la ciberanimación.
- La evolución de la web social participativa a la Red de redes colaborativa como herramienta de la ciberanimación.

- La confluencia de lenguajes, medios y terminales en el discurso de los movimientos sociales y en las dinámicas de cambio y transformación social.
- El impacto de la ciberanimación sobre el discurso y la acción de los diferentes actores sociales.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, Roberto (coordinador) (2010): *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Aparici, Roberto (coordinador) (2010): *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, Marc (2008). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J.A.; Lorenzo, J.J.; Rodríguez, M.A. (2012). *Educación cotidiana. El tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia. Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60 • tercera época.
- Castells, M. (2006). *Observatorio global, crónicas de principios de siglo*. Barcelona: La Vanguardia.
- Castells, Manuel, Tubella, Imma, Sancho, T., & Roca, M. (2007): *La transición a la Sociedad Red*. Ariel, Barcelona: UOC.
- Castells, Manuel (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza
- Cremades, Javier (2007). *Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital*. Madrid: Espasa.
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'Emerec: Ou, La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des self-media*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.
- Del Fresno García, M. (2011). *Netnografía*. Barcelona: UOC
- Delanty, G. (2005). *Comunita, Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- De Moraes, D. (2005). *Por Otra Comunicación. Los medios, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria/Intermón Oxfam.
- Debray, R.(2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Furter, P. (2005). *La utopía comunicacional o de la Era Informática*. Ginebra.
- García Canclini, Néstor (1995): *Conflictos interculturales de la globalización*. Editorial Grijalbo.

- Gimeno Sacristán, José (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hine, Christine (2004) *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Jenkins, Henry (2008). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kirkpatrick, David (2011). *El efecto Facebook. La verdadera historia de la empresa que está conectando el mundo*. Barcelona: Gestión.
- Lévy, Pierre (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura, La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lévy, Pierre (2004). *Ciberdemocracia*. Barcelona: UOC.
- Lessig, Lawrence (2001). *El código y otras leyes del ciberespacio*. Madrid: Taurus Digital.
- Lessig, Lawrence (2005). *Por una cultura libre*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Lessig, Lawrence (2009): *El código 2.0*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Lucero, M. M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Machado, Arlindo (1997). *Pré-cinemas pós cinemas*. Campinas: Papirus.
- Marc A, Smith & Kollock, Peter (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- Mattelart, Armand (2005). *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.
- Merino Fernández, & José, Vicente (2009). *Educación Intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.
- Moreno Doña, Alberto (2006). *Teoría del Caos y Educación Informal*. Huelva: Hergué.
- Morín, Edgar (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mota, Arlindo (2005). *Governo Local, participação e cidadania*. Lisboa: Veja.
- Núñez, Antonio (2011). *La estrategia del Pingüino*. Barcelona: Conecta.
- Rheingold, Howard (1996). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Rheingold, Howard (2004). *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social (smart mobs)*. Barcelona: Gedisa.
- Roszak, Theodore (2005). *El culto a la información*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, Marco (2005). *Educación interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Soler Masó, Pere (coord.). (2005). *Educació social avui: la intervenció socio-educativa a Catalunya*. Girona: Universitat de Girona.
- Stallman, Richard M. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Touraine, Alain (2009). *La Mirada Social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Turkle, Sherry (1997): *La vida en las pantallas*. Barcelona: Paidós.
- Turkle, Sherry (1984). *El segundo yo: las computadoras y el espíritu humano*. Buenos Aires: Galápagos.
- Úcar, Xavier (2002). *Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectiva*. En OEI-Revista Iberoamericana de Educación (edición electrónica).
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del Conocimiento*. París: UNESCO.
- Viché, Mario (2010). *La Educación Sociocultural. Un indicador de desarrollo democrático*. Zaragoza: Certeza.
- Wolton, Dominique (2000). *Internet, ¿y después?* Barcelona: Gedisa.
- Woolgar, Steva (editor) (2005). *¿Sociedad virtual?*. Barcelona: UOC.
- Zallo, Ramon (2000). *La construcció d'un nou espai de comunicació*. En: Idees 8-2000. Barcelona: UOC.

# A EDUCAÇÃO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA E PARTICIPATIVA NA TERCEIRA IDADE

Miranda, António

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
antoniosamiranda@hotmail.com

Palavras-chave

Educação Social, Cidadania, Educação ao Longo da Vida, Desenvolvimento Comunitário, Investigação-Ação Participativa

## RESUMO

Um projeto de investigação no campo do Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos exige momentos de permanente reflexão e questionamento crítico, assim como de consciencialização sobre os problemas e necessidades que emergem da co-construção do conhecimento sobre a realidade. O objetivo desta comunicação é dar a conhecer o projeto de investigação “Transformar a Comunidade em Vitória”, o qual foi desenvolvido na freguesia da Vitória, na cidade do Porto, no Centro Social Paroquial de Nossa Senhora da Vitória (CSPNSV), nas respostas sociais Lar, Centro de Dia (CD), Centro de Convívio (CC) e Serviço de Apoio Domiciliário (SAD).

Tendo em conta a metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP), esta investigação procurou melhorar as condições e a qualidade de vida dos atores sociais e teve como grande referência a Educação Social numa dimensão de Educação para a Cidadania, uma vez que potenciou a reflexão e o questionamento crítico dos participantes sobre os seus problemas e, posteriormente, de forma autónoma, permitiu que estes se organizassem para lhes dar resolução. Tratando-se de um projeto de Desenvolvimento Comunitário de Educação de Adultos, pretendeu-se envolver as pessoas e a comunidade na mudança, ou seja, na resolução dos problemas pessoais, institucionais e locais, apelando sempre à participação da comunidade envolvente e colocando a tónica no “empowerment”, procurando a transformação pessoal dos envolvidos e da comunidade.

## METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

A metodologia de Investigação-Ação está integrada no paradigma socio-crítico e assume-se como uma forma de pesquisa-ação (Lima, 2003), onde o conhecer e o agir se tornam processos complementares e os sujeitos se aproximam do investigador contribuindo para um cruzamento, interpretação e compreensão de perspetivas que culminam numa só (cria-se um novo conhecimento): a rutura epistemológica (Santos, 1993).

A metodologia de IAP foi privilegiada para o desenvolvimento do projeto “Transformar a Comunidade em Vitória”, uma vez que alia a investigação e a ação num ciclo interminável para que, em conjunto com as pessoas, se encontrem novas formas de agir perante uma realidade social mutável. Em suma, pretende uma articulação entre a “epistemologia, a teoria e a práxis” (Lima, 2003, p. 310). A par desta metodologia, também a Educação Social, como área de intervenção que emerge numa sociedade onde existem várias problemáticas sociais, assume extrema importância no questionamento, na reflexão, na responsabilização e na transformação da realidade social (Carvalho & Baptista, 2004; Veiga, 2009). Trata-se de uma área de intervenção que assenta sobre a relação complementar “entre teoria e prática e reflexão e participação” (Miranda & Oliveira, 2012, p. 31) com o objetivo de conceber e pensar em estratégias de intervenção para “uma realidade especialmente problemática e multidimensional” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 59).

O investigador situado na metodologia de IAP deverá escutar e envolver os atores sociais na pesquisa e na ação para que estes se sintam, não só parte integrante de todo o processo, mas também, responsáveis pela transformação da realidade social. Desta forma, o investigador deve facilitar o direito de participação a todos os sujeitos que se afirmam como atores sociais, detentores de saber e de responsabilidades, ou seja, pessoas que conhecem e procuram conhecer mais, que agem na sociedade e, por conseguinte, assumem uma postura de transformação perante a realidade em que estão. Lima (2003) defende que esta implicação dos sujeitos se trata de um processo de formação (pessoal e social), de auto-desenvolvimento, enquanto sujeito

e/ou grupo, que age tendo como principal objetivo melhorar a sua Qualidade de Vida.

A IAP assume-se também como uma metodologia fulcral no trabalho comunitário, uma vez que a investigação e a ação, aliados à participação dos atores sociais, emergem como processos que contribuem para que nasçam novos “processos no local” e se utilizem “os recursos locais com o propósito de os tornar mais poderosos na decisão e na ação, assim como o de gerar novos recursos” (Lima, 2003, p. 318). O investigador explora os recursos humanos e físicos da comunidade num processo de construção de conhecimento para agir (Ceballos, 2003), tornando o trabalho comunitário um processo de aprendizagem gerador de novas oportunidades e de um trabalho de desenvolvimento pessoal e social a partir da comunidade.

O envolvimento dos sujeitos no processo de construção de conhecimento também permite que estes se tornem mais capazes de lidar e refletir sobre os seus problemas procurando uma solução para os mesmos, o que contribui para o seu empoderamento. Neste caso, em particular, trata-se de, em conjunto com as pessoas, criar conhecimento para que estas tomem consciência e reflitam sobre os seus problemas e possam, autonomamente, realizar “as ações e mudanças necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social” (Comunicarte, 2004, p. 59, 60). No trabalho com as pessoas idosas, o “empowerment” consistiu, também, em “outorgar aos idosos um maior controlo sobre as suas próprias vidas, assim como um papel mais importante na tomada de decisões que têm lugar nas comunidades e organizações a que pertencem” (Cusack, 1998, citado por Oliveira, 2012, p. 41).

Para a construção de conhecimento e desenvolvimento do projeto, foram privilegiados alguns métodos e técnicas que contribuíram para uma maior aproximação às pessoas e à realidade. Os de carácter qualitativo tiveram um papel fulcral nesta aproximação, porque permitiram perceber, captar melhor aquilo que as pessoas sentem, sabem, pensam e como representam a

realidade, bem como constatar aquilo que realmente desejam para a mudança.

O desenvolvimento do projeto foi acompanhado por uma avaliação contínua. Stufflebeam e Shinkfield (1987, citados por Pérez, 2002) definem a avaliação como algo que ocorre de uma forma organizada, em momentos, entrelaçada na investigação e ação. Assim, subjacente à metodologia na qual assenta este trabalho investigativo, destaca-se o modelo de avaliação, desenvolvido pelos mesmos autores (CIPP: “Context, Input, Process, Product”) que se estrutura em quatro momentos: Avaliação de Contexto em que se identificam os problemas e as necessidades bem como os recursos e as potencialidades da realidade social; a Avaliação de Entrada (“Input”) onde o investigador e sujeitos olham para realidade, analisam e refletem sobre a capacidade da mesma para o desenvolvimento do plano; a Avaliação de Processo que consiste na avaliação de todos os procedimentos que estão subjacentes à ação e em devolver a informação aos sujeitos envolvidos; e Avaliação de Produto na qual é feita uma apreciação global do processo e dos resultados, para constatar também se os objetivos foram alcançados.

Desta forma, o modelo de avaliação CIPP permite ao investigador e aos sujeitos perceber quais os problemas, necessidades e recursos que emergem da realidade, bem como quais as possibilidades que o projeto tem para ser exequível, se está a ser desenvolvido de uma forma positiva e qual o impacto que teve nos sujeitos e na realidade social.

## A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O CSPNSV é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada a 15 de fevereiro de 1986 com o intuito de “melhorar as condições de vida da população local” e, ao mesmo tempo, de promover “o desenvolvimento integral” da mesma (Manual de Acolhimento, s/d, s/p). Assim sendo, segundo o mesmo documento, a missão desta Instituição passa por “Activar e mobilizar a participação de todos os actores tendo em vista reforçar uma identidade local capaz de colectivamente, quebrar

o ciclo de pobreza e exclusão social da população, promovendo o desenvolvimento sócio-económico da comunidade da freguesia da Vitória, em todas as dimensões e áreas de actividade”. Para a concretização desta missão, o CSPNSV conta com dez respostas sociais destinadas às faixas etárias da infância e juventude, adultez e terceira idade. Além destas respostas sociais, o Centro conta ainda com várias parcerias que detêm um papel fundamental no trabalho de intervenção em rede, uma vez que permitem “um maior envolvimento das instituições locais na análise e resolução dos problemas que se colocam, favorecem o aparecimento de soluções pertinentes e eficazes e, consequentemente permitem a obtenção de melhores resultados” (Costa, 2009, p. 20) na intervenção da organização.

Os idosos consideram que a instituição desenvolve um trabalho de “muita qualidade”<sup>1</sup>, “solidariedade” e de “louvar” pelo facto de “ajudar as pessoas com mais dificuldades”. Desta forma, o Centro é caracterizado como “acolhedor” para com as pessoas e como “uma obra que enriquece/enobrece a freguesia”. No que concerne ao trabalho dos colaboradores, mencionam que o “pessoal é espetacular” o que contribui para um “funcionamento exemplar” da organização.

Cembranos, Montesinos e Bustelo (2007) afirmam que a análise da realidade é um processo que consiste em conhecer aquilo que existe e projetar uma realidade alternativa enquanto se reflete sobre a forma como alcançá-la. Assim, o processo de investigação deve ser encarado como um instrumento para ação e orientado para a transformação social, com o objetivo de ultrapassar os problemas percecionados durante a análise da realidade.

Neste trabalho de investigação a construção de conhecimento pode ser estruturada em dois momentos, de acordo com a tipologia de métodos (quantitativa e qualitativa) a que o investigador recorreu. Um momento da análise documental que engloba a leitura e compreensão dos documentos institucionais e dos processos das pessoas inscritas no CSPNSV e outro momento em que o investigador interage com as pessoas recorrendo às conversas

<sup>1</sup> Todas as expressões entre aspas foram referidas pelos idosos a partir de conversas intencionais.

intencionais, observação-participante, grupos de discussão e “brainstorming”.

O projeto “Transformar a Comunidade em Vitória” foi desenvolvido com as pessoas das respostas sociais Lar, CD, CC e SAD, sendo que as duas primeiras ficam situadas no mesmo edifício, enquanto o CC fica situado em outro edifício da Igreja da Vitória, na Rua da Vitória. Contemplou todas as pessoas que estão inscritas nestas respostas sociais, contudo houve um grupo de elementos que foi mais assíduo e ativo no que toca à sua participação no decorrer de todo o processo. Este grupo foi constituído por quinze pessoas, doze do género feminino e três do género masculino, com idades compreendidas entre os 49 e os 92 anos (cinco estão inscritas no CD, uma no Lar e nove no CC). No geral, são pessoas que apresentavam alguns problemas de saúde, mobilidade reduzida, porém, nenhuma padecia de demência. Salienta-se o facto de ser um grupo heterogéneo com as suas especificidades, características, interesses e vontades.

A realização de um “brainstorming” foi o principal mote para recolher e organizar o conhecimento co-construído, uma vez que permitiu aos envolvidos reunir e estruturar um conjunto de saberes e ideias positivas e/ou negativas sobre a freguesia da Vitória, o CSPNSV e o Centro de Convívio.

A análise de dados no sítio do Instituto Nacional de Estatística (INE), a leitura e análise de alguns documentos relativos aos dados socioeconómicos da cidade do Porto, bem como a realização do “brainstorming” com as pessoas envolvidas, permitiu perceber que a freguesia da Vitória é caracterizada por uma população envelhecida, por algumas problemáticas sociais e por habitações degradadas (edifícios devolutos). Na opinião das pessoas idosas, a freguesia é afetada pela problemática do isolamento contribuindo para que “muitos idosos vivam e se sintam sozinhos”, os acessos são caracterizados predominantemente por passeios altos e inclinados, ruas em paralelo desnivelado e, por vezes, existem automóveis estacionados inadequadamente que impedem a circulação das pessoas pelos passeios da freguesia. Consideram ainda que, apesar da freguesia da Vitória ser “linda” pelos monumentos que tem e ser bem abastecida a nível de serviços, ela está a ficar desertificada devido, não só ao

envelhecimento da população, mas também ao preço da aquisição de habitações.

Desde o início do processo de investigação, procurou-se que a análise da realidade fosse participada e fossem as pessoas a identificar os problemas institucionais e comunitários. Desta forma, era importante pensar num momento em que as pessoas, para além das conversas intencionais e informais, pudessem, em grupo, exprimir a sua opinião e, ao mesmo tempo, discutí-la. Surgiu então a ideia da realização do “brainstorming” que permitiu perceber, sistematizar e priorizar alguns problemas, sendo que associados à freguesia da Vitória, estão o acesso ao CC pela Rua da Bateria da Vitória (uma rua íngreme, com pavimento desnivelado e sem qualquer segurança para os idosos), o estacionamento inadequado dos automóveis, o isolamento social e os baixos rendimentos dos idosos; já no que diz respeito aos problemas institucionais (CSPNSV e CC) emergiram as dificuldades relativas à estrutura desta resposta social, nomeadamente o mobiliário desconfortável, a climatização e a pintura.

Após terem sido apontados os problemas, os idosos priorizaram os que sentiam ser mais urgentes colmatar. Posteriormente foram trabalhadas com o grupo algumas questões referentes a cada um dos problemas. Com o objetivo de pensar na causa do problema (consciencialização e conscientização), foi colocada a questão “O que causa isto?” e, para pensar na utopia, foram colocadas as questões “O que fazer?” e “O que se pretende?”. As questões foram discutidas em grupo, o que contribuiu para uma diversidade de respostas. Ao nível dos recursos, potencialidades e constrangimentos, foi levantada a questão “O que temos?”, ou seja, o que existe a nível institucional e comunitário que pode apoiar o desenvolvimento do projeto, e o grupo também refletiu sobre o que pode impedir ou atrasar o desenvolvimento do projeto, isto é sobre quais os constrangimentos associados.

Assim, foram escolhidos os seguintes problemas e necessidades, de acordo com o tempo de execução e os benefícios positivos que trariam a sua resolução, a importância para os sujeitos e a persistência da necessidade no espaço e no tempo (Kaufman, 1972; Pérez Juste, 1992, citado por Serrano, 2008):

- Do problema, dificuldade de acesso de alguns idosos da freguesia da Vitória a uma rede de apoio, decorre a necessidade de criar uma rede de relações de apoio;
- Do problema, baixas condições estruturais, ergonómicas e de climatização do e no CC do CSPNSV, decorrem as necessidades de mobilizar meios, recursos humanos e materiais, de fazer um orçamento e de angariar recursos;
- Do problema, falta de acessibilidade e segurança de alguns idosos do CSPNSV, consequência de falta de civismo/respeito por parte dos moradores e instituições locais, decorrem as necessidades de alertar as pessoas para não estacionarem os carros inadequadamente, de melhorar os acessos e ir ao encontro das pessoas da comunidade que têm problemas de segurança, isolamento ou solidão;
- Do problema, escassas condições económicas dos idosos para que estes possam garantir alguns bens essenciais para o seu bem-estar, decorre a necessidade de desenvolver meios para angariar recursos com o objetivo de melhorar as condições de vida das pessoas que frequentam o CSPNSV.

O educador social é um trabalhador social (Veiga, 2009) “que trabalha com os indivíduos e grupos, nas vertentes socio-profissionais, psicossociais e culturais considerando os seus contextos e o momento histórico, político e económico” (Miranda & Oliveira, 2012, p. 32) e, ao mesmo tempo, procura o “desenvolvimento da responsabilização, da autonomia e da participação crítica, construtiva e transformadora dos indivíduos” (Veiga, 2009, p. 30). Assim, sendo uma das funções do educador social no trabalho com as pessoas idosas evitar que estas “sejam meras receptoras passivas e fomentar que adotem uma posição ativa na identificação e solução dos problemas que lhes afetam” (Romans, Petrus, & Trilla, 2003, p. 88), era necessário refletir com os participantes sobre os problemas, estabelecer objetivos e envolvê-los na resolução de problemas institucionais e comunitários. Isto porque os idosos são seres que carregam consigo uma extrema sabedoria e já viveram e participaram na resolução de problemas ao longo da sua vida e, por isso, tornam-se um agente privilegiado para o desenvolvimento local e

comunitário. Tal como Goyanes e Blanch (2012, p. 96) afirmam, as pessoas com mais de 65 anos “têm capacidades demonstradas para organizarem-se e associarem-se” no sentido de ultrapassar os seus problemas. A perspetiva de que a cidadania pode ser entendida como uma “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada” (Demo, 1995, p. 1), confirma a vertente da Educação para a Cidadania subjacente ao projeto e à ação educativa da Educação Social com idosos, que procura envolver os idosos num processo de conscientização sobre a sua condição de cidadão e promover o sentimento de pertença social, para que estes possam reivindicar os seus direitos.

## O PROJETO TRANSFORMAR A COMUNIDADE EM VITÓRIA

O projeto Transformar a Comunidade em Vitória teve como grande finalidade Reforçar o empowerment dos idosos do CSPNSV envolvendo-os na resolução de problemas pessoais, institucionais e comunitários, com vista a promover a Responsabilidade Social integrada numa educação para a cidadania.

A planificação do projeto pressupõe o estabelecimento de objetivos gerais (OG) e específicos (OE), que contribuam para o alcance da grande finalidade do mesmo. O primeiro objetivo geral estabelecido foi criar com os idosos uma rede de apoio aos outros idosos que são acompanhados pela resposta social SAD. Aqui pretendeu-se que os sujeitos fossem capazes de refletir sobre o isolamento vivido por alguns idosos que recebem os serviços do SAD e organizar-se de forma a apoiá-los, bem como sensibilizar outros idosos e outros elementos da comunidade para o problema do isolamento social. O segundo objetivo planeado foi requalificar o CC de forma a obter mais conforto para os idosos, a partir do reconhecimento de que têm direito a mais conforto no CSPNSV, incentivado a organização e a tomada de iniciativa frente à Direção do Centro para expressar as suas necessidades e para resolver autonomamente os seus problemas, bem como organizar iniciativas que possam contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas que frequentam o

CSPNSV. Com o terceiro objetivo pretendeu-se consciencializar a comunidade local para os problemas que afetam a Terceira Idade. Neste sentido, os idosos foram capazes de sensibilizar a comunidade para o adequado estacionamento dos automóveis e limpeza das ruas, bem como de tomar a iniciativa frente à Câmara Municipal do Porto e à Junta de Freguesia da Vitória para a resolução de problemas da falta de segurança na mesma. Por fim, o quarto objetivo pretendia organizar iniciativas que pudessem contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas que frequentam o CSPNSV, para o efeito as pessoas teriam que ser capazes de reconhecer os recursos endógenos e exógenos para o combate a algumas consequências dos baixos rendimentos, ser capazes de se envolver no desenvolvimento de estratégias e envolver a comunidade na captação de recursos.

Para alcançar as metas propostas, são definidas estratégias que podem ser entendidas como “um processo que quer ver vencida uma dificuldade (problemas identificados) utilizando os recursos existentes, ou seja, maximizando as potencialidades e reduzindo as fragilidades” (Guerra, 2007, p. 167). Por sua vez, as ações que se desenvolvem a partir das estratégias, são constituídas por uma ou mais atividades definidas como um “conjunto de operações ou tarefas próprias de uma pessoa ou instituição” (Serrano, 2008, p. 50) que visam alcançar os objetivos propostos. Desta forma, foram delineadas quatro ações:

- A Ação A assentou no trabalho sobre o problema do isolamento social para o qual o grupo pensa ser importante deslocar-se a casa das pessoas, fazer-lhes companhia e, se necessário, ajudá-las em tarefas domésticas ou em outros assuntos, para que estas se sintam menos sozinhas. Esta ideia foi debatida pelo grupo que chegou à conclusão de que seria fundamental, para além de restringir, por enquanto, a ação a três elementos do SAD, começar por organizar pequenos grupos de pessoas capazes, a nível físico e psicológico, de se deslocar a casa dos idosos do SAD e fazer-lhes visitas regulares entre 15 a 20 minutos, no sentido de as ajudar, fazer companhia e estimular-las cognitivamente. Devido a questões institucionais, foi feita uma visita domiciliária, com um dos elementos do grupo a casa de um dos idosos do SAD. Esta visita decorreu de forma positiva e foi um

momento que propiciou um primeiro contato e um primeiro passo para o estabelecimento de novos laços afetivos, pelo que os idosos visitados se mostraram predispostos para voltar a receber o grupo de visita.

- A Ação B incidiu no problema do mobiliário inadequado, na degradação da pintura e no frio que se faz sentir no CC. A partir da discussão em grupo, surgiram as ideias de escrever uma carta dirigida ao Presidente da Instituição e desenvolver iniciativas de angariação de fundos para a remodelação do espaço físico desta resposta social. A construção da carta foi feita em duas fases: a primeira consistiu em pensar na sua estrutura e nos assuntos que deviam integrar e a segunda na sua redação. A partir da técnica da criação de texto coletivo, foi redigida a carta que integrou os problemas a nível estrutural do CC e a solicitação do Presidente da Instituição para uma breve reunião no CC com o objetivo de estabelecer um diálogo. No que concerne às iniciativas, foi realizado o “Arraial Solidário” que surgiu em conversa com os idosos e com a equipa técnica sobre a possibilidade de organizar um evento em que os fundos angariados revertessem para a ajuda na remodelação do CC. Assim, todos os colaboradores do CSPNSV e um grupo de idosos e pessoas de outras respostas sociais colaboraram na preparação e realização do evento que contou com a venda de comida a preço reduzido e com atuações musicais de vários convidados para o público presente. A comunidade também foi participante ativo no processo colaborando com géneros alimentares e com a sua divulgação, o que contribuiu para fortalecer as relações entre a comunidade e o CSPNSV, assim como divulgar o trabalho desenvolvido pelo mesmo.
- A Ação C teve como grande mote os problemas que afetam a freguesia da Vitória: a estrutura ergonómica da Rua da Bateria da Vitória; o estacionamento inadequado dos automóveis e o fato de não existirem guias de passeio em alguns locais da freguesia. O seu principal objetivo consistiu em consciencializar a comunidade local para os problemas que afetam a Terceira Idade. Para isso, o grupo redigiu uma carta à Câmara Municipal do Porto e à Junta de Freguesia da Vitória que pretendeu explicar a forma como as pessoas

idosas se sentem e vivem as dificuldades na sua mobilidade. Para além disso, pensaram ainda em construir pequenos cartões para colocarem nos automóveis estacionados inadequadamente, com frases de sensibilização que despertam para a consciencialização das pessoas.

- A Ação D respondeu ao problema dos “Escassos Rendimentos dos idosos” e consistiu na criação de um Banco de Medicamentos a nível institucional, envolvendo a comunidade na sua construção, e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de um intercâmbio com entidades locais na troca de medicamentos. Para além disso, esta ação contemplava o estabelecimento de parcerias com as farmácias locais no sentido de estas poderem ceder os medicamentos em casos em que as pessoas comprovem terem dificuldades económicas. Apesar de tudo, esta iniciativa perdeu consistência, no entanto deu lugar a uma nova oportunidade, considerada por todos, mais viável para o CSPNSV, que por sua vez, gerou um novo projeto, nesta linha, a nível institucionais e que ainda está em prospeção.

O projeto contemplou vários momentos de avaliação suportados por indicadores que permitiram avaliar e refletir sobre o modo como o trabalho foi sendo desenvolvido. Ao nível quantitativo destaca-se o número de participantes no projeto e em cada atividade e ao nível qualitativo, a frequência e pertinência das intervenções, a capacidade de iniciativa, a reflexão crítica, oral e escrita dos participantes e as perceções e representações dos mesmos (Pérez, 2002). Sucintamente, podemos realçar uma evolução ao nível do envolvimento e da reflexão, de uma participação ativa na resolução de problemas, assim como, uma maior implicação dos sujeitos nos problemas da comunidade e reconhecimento das suas capacidades de exercer e promover a (sua) cidadania no seu quotidiano.

A realização de uma reunião com todos os membros culminou o momento de avaliação de produto. Os idosos referiram sentir-se úteis, satisfeitos pelo reconhecimento do seu trabalho por parte da comunidade e da equipa técnica, e valorizaram o projeto enquanto motor imprescindível à resolução dos desafios que os afetam diretamente. A educadora social da equipa técnica

salientou a importância de ser um projeto apoiado no conhecimento construído com os idosos e o fato de integrar atividades sustentáveis, isto é, que possibilitam à instituição, potencializar a continuidade do trabalho desenvolvido.

Desta forma, foi desenvolvido um trabalho em que a participação dos sujeitos foi condição necessária para se desenvolver o projeto e obter alguns resultados. Para além de dar voz às pessoas, desde o primeiro contato, o projeto proporcionou uma efetiva aproximação da comunidade do CSPNSV à comunidade local.

## CONCLUSÃO

O projeto “Transformar a Comunidade em Vitória” assentou nos pressupostos da Educação Social e da Educação para a Cidadania e procurou firmar a perspectiva de que os idosos são pessoas com uma vasta experiência de vida, que se traduz em sabedoria, e são capazes de tomar iniciativa, de participar e de transformar as suas vidas e de outros. Assim, os sujeitos, tomando consciência de si, dos seus problemas, das suas condições de vida e dos seus direitos, ao refletirem sobre os mesmos e ao agirem para a transformação, tornam-se agentes comunitários promotores da cidadania.

Acima de tudo, foi desenvolvido um trabalho que contribuiu, não só para a transformação da comunidade, como também para a transformação pessoal dos sujeitos ao nível da capacidade de reflexão, questionamento crítico e compreensão sobre a realidade social. Assim, o desenvolvimento de um projeto evidencia um conjunto de processos complexos e dinâmicos, desde a análise da realidade à ação e avaliação, que assentam sobretudo na reflexão. A análise da realidade permitiu desenhar um projeto coerente com as perspectivas e problemas elencados pelos idosos e, posteriormente, desenvolver um trabalho no sentido de os superar.

A Educação Social emerge como uma área de intervenção que procura não apenas promover a reflexão e o questionamento crítico, como também a autonomia dos sujeitos na procura de resolução para os seus problemas, de forma que estes possam

escrever a sua própria história. Neste projeto, tratou-se de perceber qual a razão para cada problema para, compreendendo e recorrendo aos recursos existentes, agir sobre a realidade: conscientização. Isto só acontece quando as pessoas são chamadas a participar e é aqui que reside a diferença: um projeto em Educação Social onde as pessoas partilham experiências, saberes e luta(ram) pelos seus sonhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Ceballos, P. (2003). *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. Madrid: Editorial Popular, S. A.

Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2007). *La Animación sociocultural: una propuesta metodológica* (14.ª edição), Madrid: Editorial Popular.

Comunicarte. (2004). *Glossário social*. Disponível em: [www.comunicarte.com.br](http://www.comunicarte.com.br).

Demo, P. (1995). *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. São Paulo: Editora Autores Associados.

Goyanes, F., & Blanch, S. (2012). Las condiciones de vida de las personas mayores y los servicios sociales municipales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 83-98.

Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. O planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia Editora.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento Local – Investigação Participativa Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Centro Social Paroquial de Nossa Senhora da Vitória (s.a.). *Manual de Acolhimento*. Porto: Centro Social Paroquial de Nossa Senhora da Vitória.

Miranda, A., & Oliveira, J. (2012). Quando o palco é parte da realidade: O sociodrama na formação dos educadores sociais. *Revista Sensos*, 3, 27-40.

Oliveira, J. (2012). *Psicologia do idoso: Temas complementares*. Porto: Livpsic – Edições de Psicologia.

Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, B. de S. (1993). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais – casos práticos*. Porto: Porto Editora.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórico e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Veiga, S. (2009). *Palcos de conhecimento. Espaços de transformação. Contributos da metodologia sociodramática para a formação dos educadores sociais* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.

Pérez, V. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: Editorial CCS.

# A PRÁTICA DO EDUCADOR SOCIAL NO ENVELHECIMENTO: DA FORMAÇÃO À AÇÃO

## RESUMO

Este estudo exploratório procura analisar o impacto do estágio, integrado do curso de Licenciatura em Educação Social (ESEV-IPV), no que diz respeito aos benefícios da intervenção socioeducativa com pessoas idosas percebidos pelo público-alvo e pelos promotores dos projetos. O estágio surge, no processo de formação, como um contacto formal e estruturado com o mundo do trabalho. Partindo do reconhecimento da importância da educação no trabalho social e, mais concretamente, na intervenção gerontológica, importa saber qual a contribuição da Educação Social na capacitação individual e social para a promoção de um envelhecimento mais digno, ativo e bem-sucedido. Durante os anos letivos 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 e 2013/2014 auscultou-se a opinião do público-alvo dos projetos de estágio (pessoas idosas) e pelos próprios estagiários acerca do impacto das atividades desenvolvidas, tendo-se recorrido a questionários e entrevistas estruturadas para o efeito. Os resultados sugerem a importância das atividades ao nível do aumento do bem-estar pessoal e relações interpessoais, reportado quer por estagiários, quer por pessoas idosas. Dado o contributo que o Educador Social pode ter no envelhecimento, apresenta-se a necessidade de se preparem Técnicos Superiores de Educação Social capacitados para as especificidades do trabalho com esta população-alvo.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Educação Social, epistemologicamente, pertence ao âmbito do saber prático, constituindo-se como o objeto de estudo da Pedagogia Social, esta, o saber profissional de referência dos educadores sociais (Caride, 2005). Segundo o mesmo autor, esta procura dar resposta a um complexo conjunto de necessidades sociais dos indivíduos, através do restabelecimento e ampliação das oportunidades educativas das pessoas e dos grupos sociais, na vida quotidiana, com o objetivo de os dotar de recursos pertinentes para resolverem os desafios do seu momento histórico, visando a sua inclusão cultural, social e económica, por outras palavras, a sua plena realização enquanto seres sociais.

Em Portugal a Educação Social é uma profissão recente, cujo desenvolvimento surge fundamentalmente a partir da tomada de consciência política da multiplicação dos fenómenos de exclusão social e do bloqueamento dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais (Carvalho & Baptista, 2004). Segundo os mesmos autores, alguns desafios concretos colocam-se, na atualidade, aos Educadores Sociais, nomeadamente: a atuação nas autarquias, nos serviços públicos ligados à Segurança Social e nas Instituições de Solidariedade Social, onde poderão promover o desenvolvimento de atividades de índole cultural, educativa e recreativa na ocupação de tempos livres de crianças, jovens e pessoas idosas.

A associação da Educação Social aos desafios do presente e do contexto, a par do agravamento dos fenómenos de exclusão social verificado nos últimos anos, constitui um importante fundamento para o aparecimento e desenvolvimento da Educação Social (Carvalho & Baptista, 2004). Pensando na realidade atual e, mais especificamente, no crescimento acentuado do número de pessoas idosas, verificado nas últimas décadas, importa destacar o trabalho que pode ser desenvolvido junto desta população, como outro importante desafio da Educação Social na contemporaneidade.

O fenómeno de envelhecimento demográfico assume-se como um dos grandes desafios da sociedade contemporânea, o que

Amante, Maria João  
Araújo, Lia  
Fernandes, Rosina  
Fonseca, Susana  
Magalhães, Cátia  
Martins, Emília  
Mendes, Francisco  
Xavier, Paula

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu*  
majoa@esev.ipv.pt; liajaraujo@esev.ipv.pt; rosinal@esev.ipv.pt;  
susanafonseca@esev.ipv.pt; cmagalhaes@esev.ipv.pt; emiliamartins@esev.ipv.pt;  
fmendes@esev.ipv.pt; paulaxavier@esev.ipv.pt

### Palavras-chave

Educação Social, Intervenção Gerontológica, Idosos, Estágio

tem motivado e justificado a preocupação e interesse sobre as suas repercussões e oportunidades. Na sua origem estão fatores, maioritariamente, sociais e económicos, onde se destaca a conjugação da queda da fecundidade e da taxa de natalidade com o aumento da esperança média de vida, bem como a fortíssima emigração portuguesa das décadas de 1960 e 1970 (Villaverde Cabral, 2013). Dados dos últimos Censos indicavam que as pessoas idosas representavam 19% da população total, o que, a par da diminuição do número de jovens, 15% na mesma data (INE, 2011), faz com que a proporção de pessoas idosas seja cada vez mais significativa e representativa. Mas o fenómeno de envelhecimento que caracteriza a nossa população não ficará por aqui. Projeções demográficas apresentadas pelo Instituto Nacional de Estatística revelam uma acentuação da diferença entre o número de pessoas jovens e idosas, projetando-se um índice de envelhecimento de 271 para o ano de 2060, com a população jovem a diminuir para 11.9% e a idosa a aumentar para 32.3% (INE, 2009).

O processo de envelhecimento caracteriza-se por um aumento da vulnerabilidade, física, psicológica e social, pelo que o papel das redes sociais de apoio torna-se ainda mais significativo. Assim, os sistemas de apoio permitem o acesso a apoio instrumental (a ajuda) e emocional (o afeto), mas também à própria afirmação do indivíduo, relacionada com o sentido de aceitação e valorização, e respeito que o indivíduo recebe de outros membros da rede (Paúl, 2005). Assim, constituem-se como recursos fundamentais, que capacitam o indivíduo para lidar com os acontecimentos de vida que provocam stress e com as perturbações com eles associados (Paúl, 1997).

A par das perdas, que por norma tendem a ser valorizadas e difundidas, esta é também uma fase de ganhos. O acumular dos anos de vida pode significar maior experiência e conhecimento, o que, a par da maior disponibilidade com a passagem à reforma,



faz com as pessoas idosas possam ser um recurso valioso para as famílias, comunidades e sociedades (Fernandez-Ballesteros, 2002). Para a efetivação de uma maior participação e visibilidade social das pessoas idosas, através da promoção da aquisição e atualização de conhecimento, atitudes e competências para ser um cidadão ativo e consciente, a educação assume um valor inquestionável (Minguéz, 2004).

A intervenção junto da população idosa merece uma atenção especial, não apenas pelo facto das pessoas idosas estarem vulneráveis à exclusão, em consequência das limitações associadas ao processo de envelhecimento, mas também porque são detentores de um valioso “saber de experiência feito” de que a sociedade tanto carece (Carvalho & Baptista, 2004).

Neste sentido, e partindo dos fundamentos da educação social já analisados, a educação deve contemplar a realidade das pessoas idosas, iniciando ações educativas que potenciem a participação cidadã de todas as pessoas, valorizando e potenciando os contributos dos mais velhos. Cabe ao Educador Social dotar as pessoas idosas de meios para que adotem uma posição mais ativa, mas também criar oportunidades para que a sociedade seja recetora, inclusiva e integradora das pessoas mais velhas.

É neste seguimento, no lugar que a educação ocupa no trabalho social, que urge analisar e contextualizar o papel do Educador Social, no que diz respeito às potencialidades da natureza da sua formação para a intervenção gerontológica.

O curso de Licenciatura em Educação Social existe na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) desde 2004, tendo como finalidade que os alunos adquiram uma formação teórica e técnica que permita desenvolver competências de planificação, intervenção e de avaliação no âmbito da Educação Social. O seu plano de estudos inclui dois anos iniciais constituídos por unidades curriculares, onde se destaca, para este trabalho, a Unidade Curricular “Fundamentos da Educação Social”, que foca o enquadramento conceptual e histórico da Educação Social e a identidade profissional, e na área da intervenção gerontológica a “Psicologia do Adulto e Idoso”, “Atividade Física e Saúde”,

“Educação para a Saúde”, “Educação de Adultos” e a Unidade Curricular opcional “Gerontologia Social”.

É no terceiro e último ano do Plano de Estudos que está inserido o Estágio da Licenciatura em Educação Social, que se constitui como um espaço formal, de aquisição e mobilização de conhecimentos inserido num contexto prático, permitindo, ainda, a cada aluno o seu desenvolvimento pessoal e a promoção de competências de relacionamento com os outros. A multiplicidade de contextos e situações com que os alunos são confrontados nos estágios, apelam para a mobilização de competências desenvolvidas na formação mais teórica mas, também à promoção de novas competências que permitam responder às situações que vão surgindo no decorrer da prática.

A oportunidade de exercer o Prácticum na formação dos educadores sociais tem sido apresentada como prioritária, senão, veja-se a reflexão de Domínguez e Blanch (2013), que confirma a prática em estágio como um espaço privilegiado para a reflexão e planificação, de carácter coletivo e interdisciplinar (conteúdos, competências, procedimentos e atitudes), que contribui para situar os alunos nos contextos específicos de trabalho, bem como nas dinâmicas sociais e políticas com as quais terão de lidar.

Os próprios alunos reconhecem a importância de articular competências formais e informais, valorizando o contributo das competências verbais e de socialização na formação do Técnico Superior de Educação Social (Fernandes et al., 2013).

Esta unidade curricular constitui uma prática em contexto que tem como principal meta a aplicação/desenvolvimento de programas e estratégias de intervenção socioeducativa, possibilitando o desenvolvimento das bases conceituais e contextuais para a profissão, a aprendizagem e treino de técnicas, meios e recursos na intervenção socioeducativa, entre outras competências.

Para a construção dos projetos desenvolvidos no estágio, partiu-se de duas premissas, assumidas como os pilares basilares pela literatura de referência: (i) por um lado, de que a Educação Social deve ser entendida como uma educação que dá resposta a um complexo conjunto de necessidades sociais dos indivíduos,

através do restabelecimento e ampliação das oportunidades educativas das pessoas e dos grupos sociais, na vida quotidiana, com o objetivo de os dotar de recursos pertinentes para resolverem os desafios do seu momento histórico, visando a sua inclusão cultural, social e económica (Caride, 2005); (ii) por outro, de que os processos educativos partilham, no mínimo, duas das três características seguintes: “dirigem-se prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; têm como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social; têm lugar em contextos ou por meios educativos não-formais” (Romans, Petrus, & Trilla, 2003, p. 28).

Para a concretização do referido estágio, foram desenvolvidos protocolos de cooperação com entidades do município que intervêm junto dos vários grupos etários e populações, ou seja, crianças, jovens, adultos e idosos, institucionalizados e não institucionalizados, e em diversos contextos, nomeadamente, Autarquias, Instituições de Solidariedade Social, Agrupamentos de Escolas, Forças de Segurança, Instituições Públicas de Intervenção Social e Instituições de Saúde. Relativamente à população idosa, a intervenção é desenvolvida em serviços de apoio a pessoas idosas (ex.: Lares, Centros de Dia e Serviços de Apoio Domiciliário) e em contexto comunitário (ex.: Juntas de Freguesia, na colaboração com Projetos Comunitários já existentes). Anualmente, uma nova equipa de estagiários vai dando continuidade aos projetos já iniciados em anos anteriores, acrescentando novos eixos e/ou atividades ou novos projetos, conforme a mudança e necessidades do contexto.

Tendo em conta o papel do ensino superior na qualificação para a intervenção nas questões referentes aos idosos, formando profissionais capacitados, e sabendo que a população idosa tem sido um alvo de intervenção a eleger em projetos sociais, tem sido esta uma preocupação na formulação e preparação dos estágios do curso de Educação Social da ESEV.

A cada novo ano letivo, aproximadamente 30 alunos realizam atividades de estágio com a população idosa, nomeadamente: **atividades socioculturais**, como, por exemplo, grupos de debate onde são debatidos livros, notícias e filmes; **atividades formativo-educativas**, através do desenvolvimento de

sessões de informação/sensibilização (ex.: “Informar para ajudar”, Complemento solidário para idosos”; “Proteção em situação de catástrofe”), sessões de alfabetização, atividades direcionadas para a vida diária e distribuição de material informativo; **atividades de estimulação sensorial e cognitiva**, através de jogos adaptados para a população sénior; **atividades de difusão**, com a visita a exposições, monumentos e museus; **atividades lúdicas**, com a comemoração de festividades, organização de encontros inter-institucionais e campeonatos de jogos tradicionais; **atividades intergeracionais**, com comemoração de datas festivas (ex.: Dia do Livro; Páscoa) por ambas as gerações; **atividades artísticas**, sobretudo trabalhos manuais; **atividades corporais**, caminhadas e sessões de atividade física; **atividades direcionadas para o envolvimento da família e de profissionais**, através de ações de formação e sensibilização (ex.: “Solidão nas pessoas idosas”); e **atividades de intervenção comunitária**, através da dinamização de Gabinetes de Apoio Social, onde são desenvolvidos rastreios de saúde com o apoio de voluntários, a par de atividades de convívio, bem como visitas a idosos que vivem sós (Amante, Fonseca, & Araújo, 2011).

Partindo do reconhecimento da importância da educação no trabalho social e, mais concretamente, na intervenção gerontológica, este estudo ambiciona explorar o impacto das atividades desenvolvidas pelos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Viseu.

## METODOLOGIA

O presente estudo exploratório parte das experiências dos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Educação Social, pelo que recorre a uma amostra de alunos e idosos, que são promotores e participantes dos projetos de estágio respetivamente. A recolha de dados com estagiários e participantes idosos ocorreu em quatro momentos distintos, nomeadamente, no final dos anos letivos: 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 e 2013/2014. O estudo realizado é de natureza mista (qualitativo e quantitativo), com recurso a questionários e entrevistas estruturadas, que procuraram explorar a perceção dos vários intervenientes acerca do impacto das atividades desenvolvidas no estágio (benefícios e consequências da participação). Na análise dos dados recolhidos recorreu-se ao programa de análise de dados quantitativos SPSS (versão 20) e ao programa de análise de dados qualitativos Nvivo (versão 9).

Na Tabela 1 apresentam-se as características da amostra, que foi constituída por 97 estagiários que desenvolveram atividades de estágio com pessoas idosas e concordaram em participar no estudo, mais concretamente: 29 (2010), 19 (2011), 20 (2012) e 29 (2014); e por pessoas idosas que participaram frequentemente nas atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio, num total de 399 pessoas: 110 (2010), 83 (2011), 103 (2012) e 103 (2014).

No que diz respeito às características sociodemográficas do grupo das pessoas idosas que participaram nos quatro momentos de recolha de dados, é de realçar que em todos os anos a maioria dos indivíduos são viúvos; as pessoas entre os 75 e os 84 anos representam 49.4% (2010), 43.6% (2011), 40.8% (2012) e 37.9% (2014); o grupo das pessoas com mais de 85 anos é de 19.1% (2010), 28.2% (2011), 18.4% (2012) e 34.0% (2014); as pessoas com o 1º ciclo como habilitação mais elevada constituem 66.7% (2010), 56.6% (2011), 38.8% (2012) e 42.4% (2014).

## RESULTADOS

De forma a conhecer a perceção do impacto das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio do curso de Licenciatura em Educação Social, analisaram-se as opiniões acerca das qualidades percebidas no estágio através da opinião dos participantes idosos e dos estagiários que, de seguida se passa a expor.

Tabela 1. Características da amostra

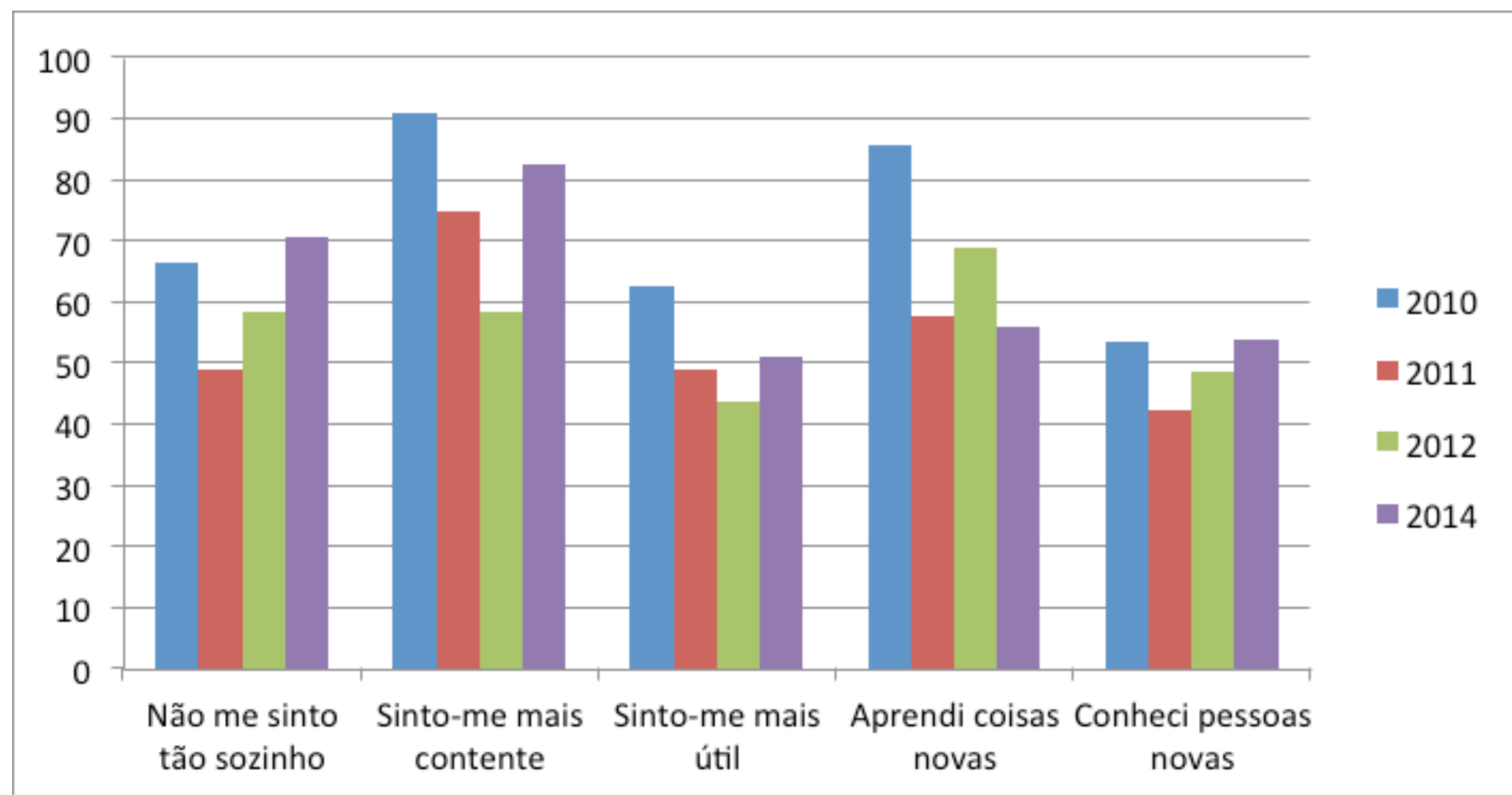
	ESTAGIÁRIOS				PARTICIPANTES IDOSOS			
	2010	2011	2012	2014	2010	2011	2012	2014
Número	29	19	20	29	110	83	103	103
Média idades	24.6	23.1	28.6	22.8	76.9	78	74.3	78.2
% Mulheres	93	100	90	100	73	65.9	78	70.9

## PESSOAS IDOSAS

Para saber a opinião das pessoas idosas que participaram nos projetos de estágio desenvolvidos, questionou-se este grupo acerca do quanto gostaram de participar nas atividades e dos motivos que justificam essa resposta. Para todos os anos considerados, mais de 90% das pessoas referiram “gostar muito” das atividades. Dos motivos apresentados, apesar de variarem nos períodos considerados, verifica-se um maior número de pessoas a indicar: “não me sinto tão sozinho”, “sinto-me mais contente”, “sinto-me mais útil”, “aprendi coisas novas” e “conheci pessoas novas” (ver Gráfico 1). Uma menor concordância foi registada nos motivos “sinto-me mais novo” e “melhorei os relacionamentos sociais”.

Na análise comparativa entre anos letivos, verifica-se que nos anos 2010, 2011 e 2014 as pessoas idosas valorizaram sobretudo aspetos relacionados com o aumento de sentimentos de alegria, enquanto em 2012 foram as novas aprendizagens. Por outro lado, nos dois primeiros anos os aspetos menos valorizados foram o conhecimento de novas pessoas e nos dois últimos anos foram o aumento e sentimento de utilidade. Quando questionados sobre se gostariam de continuar a participar nas atividades desenvolvidas pelos estagiários de Educação Social, todos responderam afirmativamente.

Gráfico 1. Impacto das atividades segundo participantes idosos



## ESTAGIÁRIOS

Ao analisarmos a percepção dos estagiários sobre o impacto do estágio nas pessoas idosas (ver Tabela 2), verifica-se que, acerca da participação nas atividades desenvolvidas, são referidos aspetos de cariz pessoal e subjetivo, educativo e comunitário. Mais especificamente, associados ao aumento do bem-estar (ex.: “sentem-se mais felizes e com mais vontade de viver”), aumento das relações interpessoais (ex.: “passaram a estar menos tempo sozinhos e a conviver com outras pessoas”), possibilidade de ocupação prazerosa (ex.: “dizem-nos que o tempo que passam connosco é agradável e gratificante”), possibilidade de novas aprendizagens (ex.: “sentem que ainda têm mais para descobrir e que a terceira idade pode ser uma etapa para ensinar mas também aprender”), a aquisição de competências para a promoção do Envelhecimento Ativo (ex.: “passam a reconhecer a importância de serem mais ativos e participativos”) e a melhoria das dinâmicas comunitárias (ex.: certas atividades criam oportunidade de interação entre diferentes atores sociais e dão voz às pessoas mais velhas”).

Tabela 2. Impacto das atividades segundo estagiários

	2010	2011	2012	2014
<b>IMPACTO PESSOAL</b>				
Bem-estar	*	50%	14%	34.5%
Relações interpessoais	37.9%	35.7%	32.6%	44.8%
Ocupação prazerosa	34.5%	14.3%	18.6%	17.2%
<b>IMPACTO EDUCATIVO</b>				
Novas aprendizagens	13.8%	58.3%	18.6%	13.8%
Competências para a promoção do Envelhecimento Ativo	10.3%	41.7%	16.3%	24.1%
<b>IMPACTO COMUNITÁRIO</b>				
Oportunidade de maior dinâmica social	5.1%	*	*	6.9%

\* Não referido

Da análise transversal por anos letivos, verifica-se que em todos eles são valorizados maioritariamente os benefícios pessoais e subjetivos para as pessoas idosas e, minoritariamente, o impacto das atividades na esfera comunitária, não se registando uma variação considerável na frequência com que cada aspeto é referido. Será apenas de evidenciar que nos anos de 2010, 2011 e 2014 os estagiários assinalam com mais frequência a melhoria e aumento das relações sociais e, no ano de 2012, os benefícios para o bem-estar subjetivo.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados do impacto do estágio do curso de licenciatura em Educação Social, reportados por estagiários e pessoas idosas, apontam para os seus benefícios ao nível da melhoria do bem-estar psicossocial dos participantes, o que nos faz afirmar que o perfil de competências deste técnico tem impacto ao nível da melhoria do ânimo, dos relacionamentos interpessoais e da diminuição dos sentimentos de solidão.

Não obstante, na leitura destes dados, é importante refletir acerca das limitações do presente trabalho, nomeadamente a impossibilidade de generalização dos resultados, assim como o facto de ter sido utilizado um instrumento construído para esta pesquisa, embora com base na revisão da literatura.

Os possíveis benefícios das atividades ao nível do bem-estar, reconhecidos por estagiários e idosos, constituem um resultado valorativo da intervenção, visto que é consideravelmente reconhecido o contributo das emoções positivas, despoletadas, por exemplo, com a diversão e riso, na ajuda a enfrentar de forma bem-sucedida as perdas, tão frequentes no processo de envelhecimento, tendo também o efeito de melhorar processos cognitivos ao ponto de ampliar as perspetivas associadas à tomada de decisão e resolução de problemas (Fredrickson, 2001, 2003, citado por Kleiber & Amigo, 2012).

A promoção de um maior comprometimento e envolvimento social tem sido apontada como estratégia fundamental para um

envelhecimento ativo e positivo (Kleiber & Amigo, 2012). As atividades do estágio de Educação Social apresentaram benefícios a este nível, contribuindo para uma melhor educação e ocupação de tempo livre.

Ao analisarmos o impacto das atividades de estágio desenvolvidas no campo da gerontologia, o papel da Educação Social surge como incontornável. O conhecimento científico e prático desenvolvido na sua formação permite-lhe entender e saber lidar com as especificidades da intervenção gerontológica, intervindo com o sujeito na sua capacitação, e com a sociedade, na criação de oportunidades e condições para que os mais velhos possam participar ativamente. Assim, acreditamos que esta área merece um contínuo investimento e uma constante atualização, nomeadamente através do desenvolvimento de programas e atividades ao nível da educação permanente, convívio e a solidariedade intergeracional, cidadania e atividade política, preparação para a reforma, infoinclusão, ocupação produtiva dos tempos livres, entre muitos outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amante, M. J., Fonseca, S., & Araújo, L. (2011). Impacto de perfil de competências do Técnico Superior de Educação Social na promoção da inclusão social. In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, J. Blanco, S. Silva, & L. Almeida (Orgs.). *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2649 - 2648). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Domínguez, C., & Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Fernandes, R., Xavier, P., Martins, E., Amante, M., Mendes, F., Fonseca, S., Araújo, L., & Magalhães, C. (2013). Razões de escolha do curso e valorização de competências em estudantes de Educação Social: Um estudo exploratório. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo,

A. Franco, & R. Monginho (Orgs.). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (440-453). Braga: CIEEd.

Fernández-Ballesteros, R. (Dir.). (2002). *Vivir con vitalidad*. Madrid: Ed. Pirámide. Kleiber, D., & Amigo, F. (2012). La educación para el ocio como preparación para la

jubilación en Estados Unidos y España. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 137-176.

Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Projeções da população residente em Portugal 2008- 2060*. Disponível em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_estudos&ESTUDOSest\\_boui=65946997&ESTUDOSmodo=2&xlang=pt](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSest_boui=65946997&ESTUDOSmodo=2&xlang=pt)

Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Resultados dos Censos 2011*. Disponível em: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)

Minguéz, J. (2004). *La Educación en personas mayores: ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.

Paúl, C. (1997). *Lá para o fim da vida: Idoso, família e ambiente*. Coimbra: Almedina.

Paúl, C. (2005). Envelhecimento activo e redes de suporte social. *Sociologia*, 15, 275-287.

Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed.

Villaverde Cabral, M. (Coord.) (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal: usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

# A REDE SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇA

Carla Serrão  
Ana Luísa Paulo  
Beatriz Lopes  
*Escola Superior de Educação do IPP*  
carlaserra@ese.ipp.pt; ana.pereira.paulo.2@gmail.com; bia.bagueixe@hotmail.com

**Palavras-chave**  
Redes sociais, apoio social, mapa de redes, pessoas idosas

## RESUMO

As redes sociais contribuem para um envelhecimento bem-sucedido, para o bem-estar e saúde física e mental das pessoas seniores (e.g., Paúl, 2005) e traduzem-se em recursos indispensáveis a ativar em situações de crise.

Com base no modelo de rede social de Sluzki (1979, citado por Sluzki, 2007), foi nosso intuito caracterizar a dimensão, composição e densidade da rede social de uma pessoa sénior. Para tal foi utilizado, na entrevista psicossocial, o mapa de redes. Este instrumento mostrou-se muito pertinente, uma vez que permitiu concluir que apesar do sujeito ser viúvo e não ter filhos, tem ativas outras fontes de apoio social que podem ser rapidamente mobilizadas em situações de crise.

## INTRODUÇÃO

O número de pessoas idosas aumentou substancialmente nas últimas décadas, estimando-se que em 2050 vivam, no mundo, aproximadamente 2 mil milhões de idosos (ONU, 2007). Em Portugal, as projeções do Instituto Nacional de Estatística estimam que em igual período vivam em território nacional cerca de 3 milhões de pessoas idosas (INE, 2008).

Este cenário de envelhecimento humano e populacional levou, segundo Paúl (2005), “à criação de uma nova área de estudos multidisciplinar, a gerontologia” (p.276). Neste sentido, têm sido desenvolvidos múltiplos trabalhos com vista a compreender o fenómeno de envelhecimento e os processos subjacentes à velhice. A par de tantas outras variáveis, o domínio das redes sociais tem sido progressivamente investigado, uma vez que os contactos interpessoais mostram ter uma grande importância para o bem-estar e para a qualidade de vida das pessoas em geral, e para as pessoas mais velhas, em particular (e.g., Chappell & Funk, 2011; Ferreira & Marques, 2012; Paúl, 2005; Theurer & Wister, 2010).

As redes de apoio social constituem um dos elementos centrais da experiência individual de identidade, bem-estar, competência

e protagonismo (Sluzki, 1996). Contudo, a oportunidade de ser um participante ativo parece ver-se afetada pelo processo de envelhecimento, já que o indivíduo ao envelhecer transforma os seus papéis na família e enfrenta perdas (Quintanilla, 2000). A par dos lutos, o aparecimento de doenças (físicas ou mentais) concorre de igual forma para o enfraquecimento das redes sociais dos seniores (Salinas, Manrique, & Rojo, 2008).

Apesar de não ser nosso propósito fazer uma apresentação histórica relativa à origem do estudo da dimensão socio relacional, consideramos útil indicar que o interesse por esta variável tem mais de meio século. O pioneiro foi Kurt Lewin (1952, citado por Sluzki, 2007) que na construção da sua Teoria de Campo incluiu as relações sociais como uma variável de análise. Sete anos mais tarde, em 1959, Moreno (1992) desenvolveu uma técnica psicodramática – o sociograma – com o objetivo de o sujeito esboçar as redes sociais, grupais e comunitárias de que dispunha.

No que se refere em específico a esta etapa do ciclo vital, vários estudos têm evidenciado o impacto das redes sociais na qualidade de vida dos sujeitos, considerando-se como factor essencial para “envelhecer bem” (Fernández-Ballesteros et al., 2010). Também Oliva, Mendizábal e Asensio (2013) reforçam esta ideia, pois no estudo que levaram a cabo sobre bem-estar psicológico, e nos itens relacionados com as relações sociais e o apoio social percebido, concluíram que as pessoas que se “distraem menos do que desejariam e recebem menos elogios, obtêm pontuações mais baixas na totalidade das dimensões de bem-estar psicológico” (p. 165).

Quanto ao tamanho da rede, Connidis e Davies (1990) indicam que na velhice o número de pessoas (familiares e não-familiares) é pequeno, sendo muitas vezes circunscritas às relações familiares. Neste sentido, têm-se destacado várias variáveis que intervêm na determinação do tamanho da rede na velhice, nomeadamente, o “efeito da mortalidade na geração de contemporâneos, as mudanças de residência, a viuvez e a reforma” (Gúzman, Huenchuan, & Montes de Oca, 2003, p.58).

Num estudo realizado em 3 países europeus, desenvolvido junto de uma amostra de pessoas idosas, e com o objetivo de avaliar a correlação entre a capacidade de realização das atividades de vida diária e os laços sociais das pessoas idosas, permitiu concluir que as redes sociais ajudam a manter as atividades diárias ao longo do processo de envelhecimento e inclusive a recuperar as capacidades perdidas após situações de doença (Zunzunegui et al., 2013). Neste sentido, é reforçado que o tempo experimentado nas relações sociais tem um impacto positivo no processo de envelhecimento, ainda que seja um tempo passado desenvolvendo-se ou não atividades (Maier & Klumb, 2013).

Zunzunegui e colaboradores (2013) vão ainda mais longe quando afirmam que o envolvimento social faz com que as pessoas idosas se sintam mais confiantes e capazes, o que as ajuda a superar as dificuldades com que se deparam no processo de envelhecimento.

A participação das pessoas seniores em serviços formais de apoio à terceira idade parece constituir-se também uma mais-valia para o processo de envelhecimento. Goyanes e Blanch (2012, p. 96) enfatizam que a grande importância dos centros de animação socio cultural é potenciarem as “redes sociais e a cooperação cívica”.

Outro estudo que mereceu a nossa atenção foi desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2012, citado por Ferreira & Marques, 2012, p. 5), sobre os “processos de envelhecimento em Portugal: usos do tempo, redes sociais e condições de vida”, que avaliou o impacto diferenciador das redes sociais nos processos de envelhecimento. Entre as diversas conclusões retiradas, apontamos o perfil dos inquiridos que não dispõem de redes interpessoais. Neste sentido, evidencia-se que ser mulher, ter idade mais avançada, ter baixa escolaridade, ser viúva, encontrar-se na condição de reformado e estar profissionalmente inativo com mais de 75 anos, constituem-se como indicadores sociodemográficos das pessoas que não dispõem de redes sociais. Este resultado leva-nos a pensar que em sequência desta ausência de redes, os sujeitos não dispõem de apoio social, nomeadamente emocional, instrumental e de aconselhamento.

Apesar do perfil traçado, salvaguarda-se um dado muito interessante, pois a ausência de relações interpessoais parece nem sempre ser “vivenciada de uma forma problemática (com mais de metade dos inquiridos a referir que estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o facto de não terem falado com ninguém sobre os assuntos importantes)” (Ferreira & Marques, 2012, p.5).

Em suma, os dados disponíveis permitem-nos concluir que as redes sociais favorecem o apoio social (emocional, instrumental, ou outros) e constituem-se como fatores de proteção contra a solidão, o isolamento, a insatisfação, a doença, etc..

Ao longo deste trabalho será analisado o modelo de rede social proposto por Sluzki (1979). Em seguida e a partir da utilização do mapa de redes (Sluzki, 1979), é realizada a caracterização da rede social e dos apoios sociais de uma pessoa idosa. Por fim, discute-se o caso e traçam-se várias conclusões que pretendem perspetivar a intervenção psicossocial com foco nas relações interpessoais dos sujeitos.

## MODELO DA REDE SOCIAL

As redes sociais constituem-se como um sistema aberto em permanente construção individual e coletiva. Para Speck (1989, p. 24) “a rede social é um grupo de pessoas, membros da família, vizinhos, amigos e outras pessoas, com capacidade de aportar uma ajuda e um apoio tão reais como duradouros a um indivíduo ou família”.

O significado que cada pessoa atribui à sua rede social está relacionado, segundo Capitanini (2000), com a avaliação do tipo de relação mantida com cada elemento, com o apoio prestado, com a quantidade de relações e com o desejo de relacionamento e interação.

Sluzki (1997, p. 42) define a rede como o “nicho interpessoal da pessoa” indicando que a rede coopera de forma substancial para o auto reconhecimento e para a auto-imagem do indivíduo. O autor acrescenta ainda que “a rede pessoal social é a soma de todas

as pessoas que o indivíduo percebe ou sente como significativas ou diferentes do universo relacional no qual está inserido”.

Com vista à caracterização da rede social de um sujeito, Sluzki (2007) construiu um instrumento onde se registam os elementos significativos que pertencem à rede de determinado indivíduo.

O mapa, denominação dada pelo autor, é constituído por 4 quadrantes: família, amigos, trabalho/estudo e comunidade (conforme Figura 1).

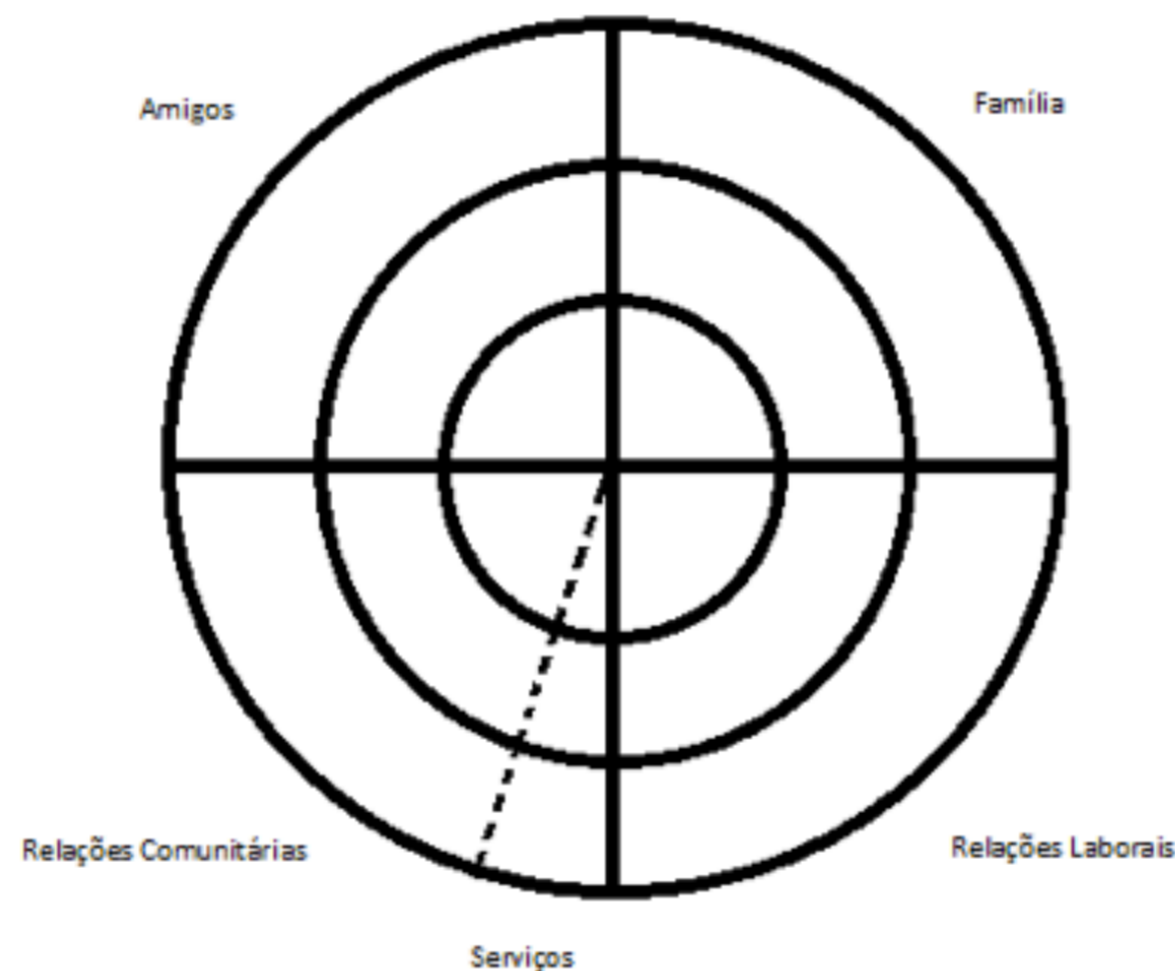


Figura 1: Mapa da Rede Social (Sluzki, 2007)

Como se pode ver na figura 1, o mapa tem forma circular. No centro encontra-se o informante, no círculo interior são identificadas as relações que o sujeito considera mais próximas de si; no círculo intermédio são identificadas “as relações pessoais com um grau de compromisso menor” e no círculo externo as pessoas conhecidas e as “relações ocasionais” (Sluzki, 2007, p. 102).

O modelo da rede social proposto por Sluzki (2007, pp.103-104) permite identificar, por um lado, as características estruturais da rede do indivíduo, nomeadamente:

- o tamanho, que corresponde ao número de pessoas que o informante identifica como significativas;
- a densidade que se refere à “relação entre membros independentemente do informante”;
- a composição ou distribuição, isto é, a forma como os membros são distribuídos nos diversos quadrantes e círculos;
- a dispersão, ou seja, “a distância geográfica entre membros”;
- a homogeneidade ou heterogeneidade de rede.

E por outro lado, permite identificar as funções que cada vínculo cumpre, ou seja, possibilita perceber a ajuda e a assistência providas e recebidas por pessoas significativas. Assim, e no que diz respeito às funcionalidades dos elementos que compõem a rede do informante, é possível determinar se a mesma satisfaz funções de: companhia social, apoio emocional, orientação cognitiva e conselhos e/ou de regulação social (Sluzki, 2007).

Permite também perceber se as trocas, ao nível do apoio social são recíprocas, pois as trocas assimétricas e desiguais podem gerar “sentimentos de solidão e insatisfação”, conforme defendem vários autores (Salinas et al., 2008, p. 162

## METODOLOGIA

Com vista a caracterizar a rede social de uma das pessoas idosas que frequenta o Centro de Dia onde uma das autoras deste trabalho desenvolve a sua atividade profissional e com o intuito de traçar uma possível intervenção, foi desenvolvida uma entrevista interventiva.

Este sujeito foi alvo da nossa atenção, uma vez que é uma pessoa com 80 anos, ou seja encontra-se já na denominada quarta idade, por não ter filhos, ser viúvo e pelo facto de no último ano ter perdido duas pessoas significativas da sua rede familiar – a esposa e o irmão.

Na entrevista e com o apoio do mapa de rede social, o sujeito foi convidado a falar sobre a sua história de vida, a refletir sobre as suas relações interpessoais e sobre as relações que se encontravam atualmente latentes e as que o sujeito desejava reativar.

A entrevista foi levada a cabo num dos gabinetes do Centro de Dia. No início da entrevista, foram explicados os objetivos da mesma e pedido consentimento ao sujeito para a utilização dos dados para a elaboração deste trabalho.

## CARACTERIZAÇÃO DO CASO

O Sr. António (nome fictício) frequenta o Centro de Dia de uma freguesia pequena e recebe apoio instrumental também da valência de apoio domiciliário dessa mesma Organização.

Com 80 anos, o Sr. António mostra-se muito ativo. Apesar de precisar de um auxiliar de marcha, isso não o impede de participar em todas as atividades desenvolvidas na instituição. Prefere atividades que envolvam o teatro e gosta de cantar.

É o filho mais novo de uma família de seis filhos. Concluiu o 4.º ano de escolaridade. Começou a trabalhar aos 14 anos com o pai, tendo trabalhado sempre na área da carpintaria, profissão que segundo o informante foi um ofício aprendido na família.

Nasceu numa freguesia pequena e sempre residiu no mesmo local. Contudo, com 35 anos, emigrou para França, tendo regressado dois anos depois.

Casou com 26 anos e o matrimónio durou 33 anos. A sua esposa faleceu com um cancro nos ovários. Desta relação conjugal não teve nenhum filho.

Indica que viveu “muitos anos sozinho e já na reforma e com 68 anos” casa novamente, com uma mulher 21 anos mais nova que o Sr. António. Contudo, a esposa acaba por falecer, em 2013, em sequência de um cancro pulmonar. A este respeito, o Sr. António relembra as dificuldades que sente relativamente a esta perda, indicando ainda que esperava “ter companhia até ao fim dos seus dias”.

O Sr. António refere que este casamento foi muito controverso na família levando à rutura de algumas relações familiares e afirma que foi por esse motivo que não mantém qualquer relação com a sua irmã, nem com a sua sobrinha, filha desta irmã.

Todos os seus irmãos já faleceram à exceção dessa irmã, com quem reforça “não estabeleço qualquer relação”.

Recentemente, há cerca de seis meses, faleceu o irmão, com quem mantinha uma relação de muita intimidade e com o qual trabalhou durante longos anos. Nas suas palavras é notório o sofrimento e a saudade que esta perda lhe causa. “Sabe é muito difícil, no espaço de meio ano perdi duas pessoas muito importantes para mim”.

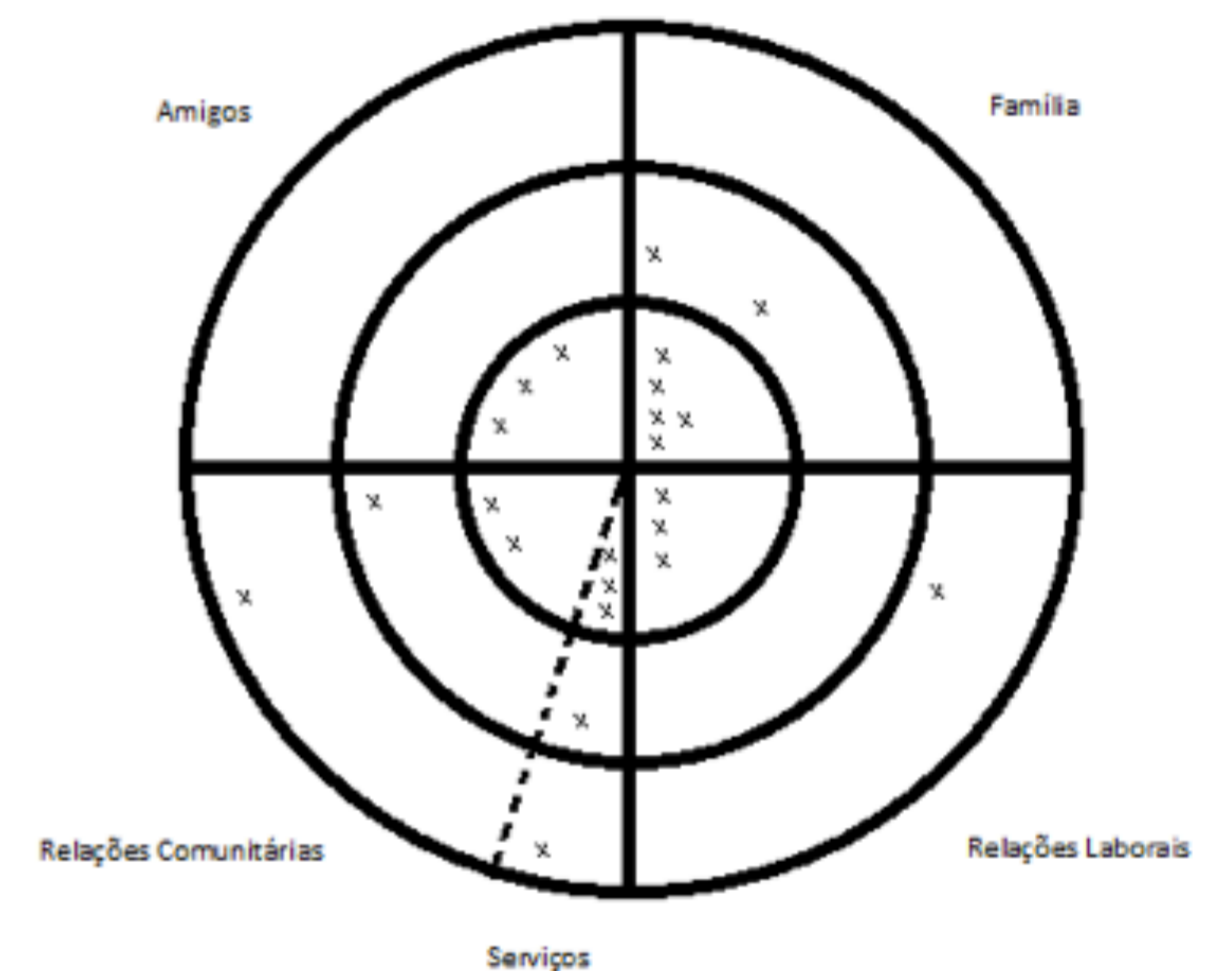


Figura 2: Mapa da Rede Social do Sr. António

No que respeita à estrutura da rede social do Sr. António, ficámos a saber que a sua rede é constituída por vinte e dois elementos e que as todas as pessoas (familiares e não familiares), consideradas como significativas para o informante, se conhecem entre si. O mesmo justifica esta situação pelo facto de viver desde que nasceu na mesma freguesia e de a mesma ser pequena, o que segundo o próprio favoreceu os contactos e as relações interpessoais comunitárias.

Em relação à composição e à distribuição dos elementos significativos, e como é visível na figura 2, o quadrante relativo às “relações comunitárias” é constituído por 8 elementos. Verifica-se também que o sujeito considera estas relações de elevada

intimidade, por isso a maioria dos elementos é colocada no círculo mais interno, mais próximo do Sr. António.

O quadrante relativo às relações familiares é composto por sete elementos, em que só dois é que estão no círculo intermédio, os restantes estão no círculo interior. Importa referir que um dos elementos do quadrante das relações familiares não tem laços de consanguinidade/parentesco, mas tendo em conta a relação que mantêm há anos, considera-o como “um elemento da sua família”.

Já o quadrante das relações de trabalho/educação é composto por quatro elementos. Sendo três dos quatro elementos considerados pelo sujeito como pessoas muito próximas/íntimas.

Por fim, é o quadrante das “relações de amizade” que absorve menos elementos, três. Porém, o sujeito considera que com todas estas pessoas as relações caracterizam-se por elevada intimidade.

O mapa de redes, permite perceber que o Sr. António mantém relações interpessoais próximas/íntimas com quinze pessoas e que as mesmas são na sua maioria elementos não-familiares. No ponto de vista do informante, o grau de intimidade tem tendência a aumentar. A única excepção que levanta refere-se à sua irmã cuja relação tem tendência a diminuir a intimidade e a tornar-se “definitivamente” latente.

Relativamente à dispersão, e como já tivemos oportunidade de referir, a maioria dos elementos da rede vive geograficamente muito próximos.

No que se refere à heterogeneidade/homogeneidade da rede, tanto os elementos do quadrante da família, como o dos amigos apresentam características muito idênticas, nomeadamente ao nível da idade, dos percursos de vida, do nível cultural e socioeconómico. Já nos quadrantes das relações comunitárias e de trabalho temos uma maior diversidade a todos os níveis.

Em relação às funções desempenhadas pelas pessoas significativas da rede do Sr. António, há a prevalência do apoio emocional e da regulação social: doze e onze elementos, respetivamente.

Como seria de esperar, são as pessoas com quem estabelece uma relação de maior intimidade, as que assumem mais funções.

No círculo intermédio predominam os vínculos com funções: de orientação cognitiva e conselhos (três pessoas), de companhia social e regulação social (duas pessoas) e de apoio emocional e de ajuda material e de serviços (uma).

No círculo externo só estão presentes as seguintes funções: apoio emocional; companhia social e ajuda material e de serviços assumidas por dois dos três membros que o compõem.

Quando questionado sobre a ação de dar e receber, fica claro na sua narrativa a ausência de reciprocidade: “eu agora pouco posso dar ou fazer... eu preciso é que os outros me façam”.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Embora as pessoas com mais idade tenham tendência a ter redes sociais de tamanho mais reduzido devido à idade avançada, a perdas, à doença, etc., no caso do Sr. António tal não se verifica, pois a rede social de que dispõe é de tamanho médio/elevado. Apesar de nos centrarmos neste indicador - número de pessoas na rede - ainda não existe consenso quanto ao número ideal de pessoas que a rede social de pessoas seniores deveria possuir. Neste sentido, chamamos a atenção que mais do que a quantidade de pessoas presentes na rede, é a qualidade dos vínculos que permite hipotetizar sobre a eficácia ou não da rede.

As relações comunitárias assumem um grande relevo para o sujeito. Esta situação pode justificar-se pelo facto do Sr. António frequentar diariamente o Centro de Dia e de receber apoio instrumental também ao nível do apoio domiciliário. Este convívio, diário e contínuo, faz com que as relações se potenciem. Além disso, o facto de o informante residir em contexto rural, onde todos se conhecem e onde as práticas de participação são mais elevadas, parece favorecer esta situação. De facto, e como salienta Arias (2001), a participação em organizações sociais mostra-se como uma oportunidade de reforçar as relações entre

as pessoas mais velhas e que o estabelecimento de contactos entre pessoas da mesma idade permite a partilha de acontecimentos de vida, o que gera sentimentos de elevada satisfação, pelo reconhecimento e confirmação mútua.

Um elemento que mereceu a nossa atenção foi o facto de o sujeito não ter destacado de forma mais acentuada as funções instrumentais, uma vez que usufrui de dois serviços específicos de apoio à terceira idade. Contudo, tal pode dever-se ao facto de o Sr. António ser uma pessoa sem problemas de saúde que comprometam o seu grau de autonomia e independência.

Barros (1991) indica que a frequência por parte de pessoas idosas de respostas sociais formais de apoio contribui para a troca de informações, proporciona companhia e relações afetuosas e, inclusivamente ajuda na melhoria das relações familiares, pois as pessoas seniores tornam-se mais independentes. De facto, e segundo Arias (2001), a participação neste tipo de valências/organizações parece constituir uma oportunidade para reforçar os vínculos entre pessoas seniores e a “manutenção de relações com pessoas da mesma idade, com as quais se partilharam sucessos da vida, gera grande gratificação a partir do reconhecimento e confirmação mútua, assim como a possibilidade de recordar tempos passados”

No mapa de redes deste idoso verificamos que o quadrante que regista mais membros é o das relações comunitárias e que o círculo interior mais preenchido encontra-se no quadrante da família. Percebemos a grande importância que é dada à família, mas também à comunidade envolvente, pois, é a esta comunidade, que está próxima, a quem este idoso recorre em situação de crise. Perante isto, não sendo uma rede muito localizada, torna-se mais flexível.

Esta rede apresenta ainda um alto nível de densidade o que de acordo com Arias (2001), as redes de apoio social com esta característica tem elevada possibilidade de ativação e auto-organização, o que faz com que a pessoa possa pedir ajuda em momentos adversos. Não obstante, outros autores (e.g., Hall & Wellman, 1985, citados por Arias, 2001; Sluzki, 2007) assinalam o contrário, isto é que a densidade da rede não está



necessariamente associada a um maior apoio, a uma maior saúde, ou a uma maior eficácia da rede.

Relativamente à dispersão, uma vez que a rede do Sr. António é constituída maioritariamente por habitantes próximos torna-se uma rede rápida e eficaz em situações de crise vital normativa ou não normativa.

Trata-se de uma rede heterogénea, por isso, constitui-se “com vantagens e inconvenientes em termos de identidade, reconhecimento de sinais de stress, activação e utilização” da rede (Sluzki, 2007, p. 104).

No que diz respeito à funcionalidade dos vínculos, verificou-se a prevalência de apoio emocional. Também no estudo sobre os processos de envelhecimento (citado por Ferreira & Marques, 2012, p. 7-8), ficou evidente que “a existência de redes interpessoais favorece a recepção de apoio emocional” e que as “redes de grande dimensão contribuem de forma decisiva” para este tipo de apoio, quer em momento negativos, quer em momentos positivos pelos quais passa o sujeito.

Em jeito conclusivo, a construção conjunta do mapa relacional permite concretizar vários objetivos, nomeadamente: possibilitar a discussão de temas de maior vulnerabilidade para o sujeito, perceber a forma como o sujeito percebe as suas relações atuais e anteriores e o tipo de funções que determinados vínculos cumprem, conhecer as narrativas do sujeito relativamente à sua família, amigos, comunidade, conhecidos, etc. e desenhar a intervenção, pautando elementos de resiliência do sujeito e identificando os riscos e vulnerabilidades.

De facto, a entrevista levado a cabo com a utilização deste instrumento mostrou-se muito pertinente e permitiu corporizar os objetivos supracitados. O facto de o informante ter que posicionar as pessoas significativas nos diversos quadrantes e círculos, fê-lo perceber as relações que mantém, as que se encontram ativas e as que se encontram latentes. Fazendo-o pensar sobre o tipo de relação e as funções que cada membro desempenha, foi nosso objetivo provocar uma mudança de comportamento tendo em conta a importância percebida de cada relação. Assim, o

Sr. António tornou-se mais consciente das relações interpessoais que possui e permitiu-lhe refletir sobre que vínculos colocar em marcha em eventuais situações problemáticas/crises, conforme nos sugere Guadalupe (2010).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, C. (2001). *Red de apoyo social y bienestar psicológico en personas de edad*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidad de Mar del Plata, Argentina.
- Barros, L. C. (2001). Relaciones e intercambios familiares del adulto mayor. Comunicação apresentada no *IV Congreso Chileno de Antropología*. Santiago de Chile: Universidade do Chile.
- Capitanini, M. (2000). Solidão na Velhice: Realidade ou mito? In A. L. Neri, *E por falar em boa velhice* (pp. 69-89). Campinas, S.P.: Papyrus.
- Chappell, N., & Funk, L. (2011). Social support, caregiving, and aging. *Canadian Journal on Aging, 30* (3), 355-370.
- Connidis, I. A., & Davies, L. (1990). Confidants and companions in later life: the place of family and friends. *Journal of Gerontology, 45* (4), 141-149
- Fernández-Ballesteros, R., Garcia, L.F., Abarca, D., Blanc, E., Efkliides, & A., Moraitou, D., et al. (2010). The concept of ‘ageing well’ in ten Latin American and European countries. *Ageing & Society, 30*, 41-56.
- Ferreira, P., & Marques, T. (2012). Redes sociais e envelhecimento. *VII Congresso Português de Sociologia* (2-12). Porto: Universidade do Porto, FPCE.
- Goyanes, E. F., & Blanch, J. S. (2012). Las condiciones de vida de las personas mayores y los servicios sociales municipales. *Pedagogía social, Revista interuniversitaria, 19*, 83-98.
- Guadalupe, S. (2010). *Intervenção em Rede. Serviço Social Sistémica e Redes de Suporte Social*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Guzmán, J. M., Huenchuan, S., & Montes de Oca, Z. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: Marco conceptual. *Revista Notas de Población, 77*, 33-70.
- INE (2008). *Estatísticas Demográficas 2007*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Maier, H., & Klumpp, P. (2013). Promoting social networks for older people in community aged care. *Research to practice briefing, 2*. Austrália, Social Policy Research Centre is a research centre of the Faculty of Arts.
- Moreno, J. L. (1992). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia: Dimensão.
- Oliva, A., Mensizábal, M. R. L., & Asensio, E. N. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, 22*, 153-168
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2007). World economic and social survey 2007. Development in an ageing world. *United Nations Publication, 50*, (1), 5-260.
- Paúl, C. (2005). Envelhecimento Activo e Redes de Suporte Social. *Revista da Faculdade de Letras, 15*, 275-287.
- Quintanilla, M. (2000). Causas y consecuencias del envejecimiento. *Enfermería geriátrica: Cuidados integrales en el anciano, 43-48*.
- Salinas, A., Manrique, B., & Rojo, M. M. T. (2008). Redes de apoyo social en la vejez: Adultos mayores beneficiarios del componente para adultos mayores del programa oportunidades. Comunicação apresentada no *III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*.
- Sluzki, C. (1979). Migration and family conflict. *Family Process, 18* (4), 379-390.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: frontera de la practica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Sluzki, C. (2007). Famílias e Redes. In G. Cecchin, J. Griffith, M. Elliot, M. Alarcão, C. Sluzki, L. Hoffman, et al., (Eds), *Terapia Familiar, Redes e Poética Social* (pp. 97-108). Lisboa: Climepsi Editores.
- Speck, V. R. (1989). *La intervención en red social: Las terapias de red, teoria y desarrollo. Em La práctica de la terapia de red*. Barcelona: Gedisa.
- Theurer, K., & Wister, A. (2010). Altruistic behaviour and social capital as predictors of wellbeing among older Canadians. *Ageing and Society, 30*, 157-181.
- Zunzunegui, M. V. et al., (2013). Promoting social networks for older people in community aged care. *Research to Practise Briefing, 2*. Austrália, Social Policy Research Centre is a research centre of the Faculty of Arts.

# ANÁLISIS DE LOS CASOS NOTIFICADOS DE MALTRATO INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

Rubio, José Antonio Rabadán  
Solano, Virginia Gómez  
Carvajal, Ana Hernández  
Tornero, Davinia Hernández  
Universidad de Murcia  
jrabadan@um.es; virginia.gomez1@um.es; ana.h.c@um.es; davinia.hernandez@um.es

**Palabras clave**  
detección, maltrato infantil, notificaciones, derechos del niño

## RESUMEN

El maltrato infantil manifestado en cualquiera de sus formas, es un problema de salud pública que puede estar originado por diversas causas: psicológicas, familiares, económicas y sociales. A través de un adecuado programa de detección, y contando con profesionales especializados, se contribuirá a que se trabaje favorablemente en esta línea y exista una mayor tendencia a que los profesionales de los diferentes ámbitos, notifiquen aquellos casos en los que se sospeche una infracción de los derechos del niño/a. El presente trabajo, aporta las notificaciones registradas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través del “Programa de Atención al Maltrato Infantil en la Región de Murcia” desde el año 2006 hasta el 2013 por ámbito de notificación (servicios sociales, sanidad, cuerpos y fuerzas de seguridad, educación), tipo de maltrato (abuso sexual, maltrato físico, maltrato emocional, negligencia), nivel de gravedad (leve, moderado, grave), género y grupos de edad.

## INTRODUCCIÓN

En primer lugar, cabe destacar, qué entendemos por maltrato infantil. Tras una revisión bibliográfica, encontramos diversas definiciones.

Para la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (2010), la definición más exacta es la del Observatorio de la Infancia establecida en 2008, recogida además en el protocolo básico de intervención contra el Maltrato Infantil, “acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad” (parra.1).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.), considera que “el maltrato infantil es toda acción que realiza un adulto con la intención de hacer un daño inmediato en la persona agredida” (parra.4)

Según el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil de la Región de Murcia (2012, p.16), una situación de desprotección infantil, ocurre cuando:

*Un menor tiene necesidades básicas sin satisfacer, que le han provocado o se valora que es probable que le provoquen un daño significativo en su bienestar y desarrollo, y esa situación es consecuencia directa de la incapacidad o imposibilidad de sus padres, tutores o guardadores para cumplir los deberes de protección o del inadecuado cumplimiento de dichos deberes; o las dificultades o limitaciones de los padres, tutores o guardadores para cumplir los deberes de protección son de tal gravedad o intensidad que les impiden garantizar en el futuro inmediato la satisfacción de las necesidades básicas del menor.*

Según la Organización Mundial de la Salud (2014), “el maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar

un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (parra.6)

En cualquier caso, como bien indica la Federación de Asociaciones para la prevención del Maltrato Infantil (2010), “el maltrato influye directamente y de forma negativa en el desarrollo correcto y pleno de los niños y provoca consecuencias inmediatas y a medio y largo plazo” (parra.5).

Si observamos estas definiciones, podemos extraer una definición común a todas ellas. El maltrato infantil se manifiesta en todos aquellos casos en los que el niño/a sufre daños, ya bien sean físicos o psicológicos, pudiéndose tratar éstos de diferentes formas: negligencia, desatención, abuso, etc.

Una vez aclarado el término de maltrato infantil, podemos ampliar su relevancia, añadiendo además que “en todo el Estado español, hay muchos menores que están siendo protegidos por la Administración Pública” (Añaños, 2002, p.360).

Por otro lado, el autor López (citado en Moreno, 2001, p.23), habla de tres necesidades fundamentales en un/a menor, siendo éstas:

*Necesidades físico-biológicas (alimentación, higiene, vestido, protección, salud, supervisión, etc), necesidades cognitivas (el niño debe ser estimulado sensorialmente, necesita explorar su entorno físico y social, necesita adquirir un sistema de valores y normas, comprender el significado de las cosas, etc), necesidades emocionales y sociales (el niño debe sentirse querido, aceptado y apoyado, necesita relacionarse con los iguales y con la comunidad, participar en las decisiones y situaciones familiares en las que esté implicado, jugar, etc)*

Además, plantea que la familia debe ser capaz de satisfacer las necesidades esenciales del niño, ya sea por sí misma, o a través

de aquellas instituciones pertenecientes al sistema de apoyo social (sanitarias, educativas, servicios sociales) (p.23).

Como bien apunta el Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil de la Región de Murcia (2012, pp.16-17):

*Existen diferentes formas en las que se puede manifestar la desprotección infantil, dependiendo de si se produce por acción u omisión y/o si es de carácter físico o psicológico. En función de ello, se pueden diferenciar distintas tipologías de desprotección infantil: maltrato físico, síndrome de Munchausen, negligencia física, maltrato emocional, inducción a la delincuencia, modelo de vida inadecuado, negligencia emocional, abuso sexual, explotación sexual, maltrato prenatal, explotación laboral, incapacidad parental de control de la conducta del menor, abandono, renuncia, mendicidad.*

Es cierto que los padres o tutelares de los niños/as tienen que cumplir con sus deberes, recogidos además por el artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) “incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño” (Artículo 18, parra.1). Y ofrecer las condiciones necesarias de vida para un óptimo desarrollo del niño, recogido en el artículo 27: “a los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño” (Artículo 27, parra.2).

Pero también es cierto que “existen diversas situaciones en las que los menores no reciben o reciben inadecuadamente aquellos elementos y estímulos que deberían proporcionarles su medio familiar” (Añaños, 2002, p.361).

Como bien indican Quicios y Lebrero (2011) un preocupante número de niños y jóvenes siguen viviendo un maltrato invisible y en él alcanzando un grado de violencia y desorden importante causado por factores como “el liderazgo que puede granjearse

entre su grupo de iguales, el atractivo que produce el ejercer acciones desmedidas, la falta de límites educativos en los que se desenvuelve su existencia, la crisis del modelo familiar en el que vive, el cuestionamiento que existe, en estos colectivos, de la autoridad, la nula o escasa tolerancia a la frustración y el fracaso, la influencia negativa de los medios de comunicación en los que se acogen y magnifican constantes manifestaciones violentas, el consumo de tóxicos” (p.123).

Otros factores de riesgo, como bien apunta Añaños (2002, p.362) podrían ser los relacionados con los niños/as, como pueden ser:

*No deseados por sus padres (embarazos no planificados), nacidos de una unión anterior y rechazados por el nuevo cónyuge, que han estado separados de sus padres, sobre todo en los primeros años de vida, que presentan algún déficit o “handicap” (psíquico, físico o sensorial), que padecen algún tipo de enfermedad crónica, con trastornos de conducta, hiperactivos, etc, con el sexo no deseado, que lloran con facilidad y con irritabilidad excesiva, con características específicas de prematuridad y bajo peso al nacer, diferentes a sus hermanos (requieren mayores cuidados”, con rasgos peculiares que defraudan las expectativas de los padres, con problemas de sueño y/o de alimentación, etc.*

Es evidente que el maltrato infantil, como apunta Cerezo (citado en Trenado, Pons-Salvador & Cerezo, 2009) constituye uno de los fenómenos psico-sociales de mayor impacto sobre la salud de la población infantil, siendo causa de graves trastornos en el desarrollo integral del menor (p.25).

Esto se debe a que, como indica Añaños (2002, p.360):

*La evolución del niño/a en los primeros años de vida es muy intensa y rápida debido a la evolución madurativa del sistema nervioso. El proceso de desarrollo de sus capacidades se caracteriza por la plasticidad que marcan las primeras etapas de la vida. Las personas y los objetos del contexto más inmediato del infante, desempeñan una interacción que van a condicionar de manera decisiva, positiva o negativamente, dicho proceso de crecimiento.*

Es por ello de vital importancia la detección y notificación de cualquier sospecha de maltrato infantil, apoyándonos además en las estadísticas estremecedoras, como por ejemplo, a escala nacional (España), el estudio más reciente realizado por El Centro Reina Sofía en los años 2004-2007 (citado en Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2011), en el que se mostró que cada año mueren 12 menores, la mitad de ellos entre 0 y 24 meses, en manos de sus padres. Otro estudio realizado por este mismo centro en 2002 sobre los expedientes de menores de los Servicios Sociales entre los años 1997 y 1998, confirmó la existencia de 11.148 menores víctimas de maltrato en el ámbito familiar (p.21).

Si nos centramos a nivel de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante CARM), entre 2003 y 2005, los Servicios y Unidades de la Secretaria Autonómica de Acción Social, Menor y Familia, realizaron un informe en el que se recogía que 2.412 niños/as estaban en situación de riesgo de maltrato y desamparo, siendo la edad de mayor riesgo entre los 10 y los 14 años (p.22).

Debido a la acentuación del impacto social y sensibilización de esta temática, se han diseñado varios los programas de prevención dirigidos a la infancia y la adolescencia. Cabe destacar el más reciente, Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016) cuyo objetivo fundamental está en consonancia con el artículo 4 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, “avanzar al máximo en el cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia en España [...] debe abordarse de manera transversal y multidisciplinar, la atención a la infancia y adolescencia mediante la cooperación y coordinación efectiva, eficiente y eficaz, de los distintos agentes implicados en garantizar, promover y defender sus derechos” (p.13).

A través de una adecuada prevención, como es la notificación de cualquier sospecha de desprotección, desamparo o maltrato infantil, se podrían evitar aquellas situaciones cuyo nivel de gravedad llega a la extremidad, produciendo consecuencias graves en el niño/a, como es un desarrollo deficitario de su infancia.

Es necesaria la implicación de todos los ciudadanos/as, ya que como bien indica Quicios y Lebrero (2011), “hablar días y días sobre el asunto candente del momento y, con el devenir de los días, olvidarse del tema sin haber desplegado ninguna medida educativa preventiva o correctiva es asumir una actitud hipócrita, fácil y cómoda para una sociedad que mira de soslayo la educación que está ofreciendo a sus jóvenes conciudadanos” (p.119).

Pero especialmente, para mejorar esta situación, como apuntan Pérez de Albéniz, Lucas y Pascual (2011) cobra interés la implicación de todos los profesionales relacionados con la infancia (servicios educativos, sanitarios, de seguridad...), aportando además que “la escuela es un observatorio privilegiado del desarrollo de nuestros niños y niñas, y supone una fuente inestimable de recursos para la detección, notificación y la prevención (a todos los niveles) de las situaciones de maltrato/abandono infantil” (p.86).

Todo lo comentado, y nuestro propio interés en esta temática, es lo que nos ha incitado a presentar esta comunicación, para que se conozca la relevancia de la misma, a través de la presentación de los numerosos casos notificados de maltrato infantil en la CARM desde el año 2003-2013 por ámbitos, aunque con algunas diferencias significativas con respecto al número de casos notificados en cada uno de ellos, pudiendo emitir posteriormente algunas conclusiones.

Antes de presentar el contenido, creemos conveniente especificar brevemente cómo se trabaja con la temática de las notificaciones del maltrato infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Este asunto, se trabaja a través de la Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad e Inmigración en la Consejería de Sanidad y Política Social, específicamente en la Dirección General de “Familia y Menor”, la cual “desarrolla sus actuaciones con el objetivo de lograr el mayor nivel de bienestar de los menores y el pleno respeto a sus derechos constitucionales y a los demás reconocidos en la normativa vigente” (Dirección General Familia y Menor, 2010, p.6).

Desde el año 2003, están implementado el programa “Detección, notificación y registro de casos de maltrato infantil”, que tiene como objetivo principal “prevenir el maltrato infantil y adolescente en la Región de Murcia mediante su detección precoz, así como a través de la formación de los profesionales que tienen relación con la infancia y adolescencia y la sensibilización de éstos y la sociedad en general” (Asesoría de Información y Estudios, 2012, p. 1). Este programa, se inscribe dentro del marco de los Convenios de Colaboración entre el Ministerio de Sanidad y Política Social y la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración para el desarrollo de Programas Experimentales de Atención al Maltrato Infantil.

El análisis de los Casos notificados de maltrato infantil en la CARM 2003-2013, a través del cual vamos a basar la presente comunicación, se especifican el número de casos notificados por año y porcentaje por ámbitos: Servicios Sociales, Sanitario, Policial y Educación, observando así la evolución de las mismas a lo largo de los años.

También se detallan en porcentajes, la gravedad de las notificaciones según el ámbito, los tipos de maltrato que se notifican en cada uno de ellos (negligencia, maltrato emocional, maltrato físico y abuso sexual), el nivel de gravedad del maltrato notificado (leve, moderado y grave) y los grupos de edad y sexo de los menores.

## METODOLOGÍA

Tras una revisión bibliográfica sobre la situación de desprotección infantil y la constatación de la falta de información por parte de los diferentes profesionales y de la sociedad en general sobre las notificaciones de maltrato infantil, planteamos esta comunicación para reseñar la relevancia de notificar cualquier sospecha de maltrato infantil, independientemente de que sea un caso inequívoco, puesto que los profesionales de este ámbito, serán los responsables de investigar tales situaciones; ya que de lo contrario, estos niños/as estarían ante una perseverancia totalmente inaceptable. Es por ello, que consideramos relevante, informar de las notificaciones de maltrato infantil registradas durante los años 2003-2013 en la CARM gracias al programa “Detección, notificación y registro de casos de maltrato infantil”, las cuales están organizadas en tablas según unas determinadas variables: edad, sexo, tipo de maltrato y nivel de gravedad, por ámbito de notificación (servicios sociales, sanitario, policial y educación) expresando la frecuencia con la que se da cada una de éstas en porcentajes.

## OBJETIVOS

1. Informar de las notificaciones registradas del maltrato infantil en la comunidad autónoma de la Región de Murcia en los años 2003-2013.
2. Publicar la importancia de notificar cualquier sospecha de maltrato infantil desde cualquier ámbito.
3. Informar del perfil del niño maltratado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
4. Reconocer la gran labor realizada por los profesionales de la Dirección General “Familia y Menor” de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
5. Inspirar a los distintos profesionales a indagar e investigar en esta línea.

## CONTENIDO

Para comenzar a hablar del tema que procede, es necesario aclarar que, todos los datos expuestos a continuación son referidos a la Región de Murcia, desde el año 2003 al 2013, por lo que no volveremos a hacer mención al lugar de procedencia de los mismos.

En primer lugar comenzaremos hablando de todas las notificaciones que han tenido lugar durante los casi 11 años, llegando a ser 8.587 notificaciones en total.

Es importante destacar que en todas estas notificaciones, el 11,5% pertenece a un maltrato infantil que es evidente, mientras que el 88,5% se trata de casos de sospecha.

En la siguiente tabla (véase Tabla 1) podemos observar los años de notificación y el lugar desde donde son denunciados los casos de maltrato infantil.

Como es evidente, las mayores notificaciones proceden de los servicios sociales, siendo este el 65,0% del total.

En el ámbito educativo, las denuncias de maltrato son menos considerables, siendo un 1,4% del total. Estas empezaron a recogerse a partir del año 2008.

Tabla 1. Notificaciones por ámbito y año.

AÑO DE NOTIFICACIÓN	SERVICIOS SOCIALES	SANITARIO	POLICIAL	EDUCATIVO	TOTAL
2003	860	-	-	-	860
2004	989	2	-	-	991
2005	589	15	-	-	604
2006	746	34	10	-	790
2007	799	47	204	-	1050
2008	650	61	259	2	972
2009	487	83	259	13	842
2010	147	60	440	11	658
2011	205	104	446	36	791
2012	71	119	327	19	536
2013	42	121	292	38	493
<b>TOTAL</b>	<b>5.585 (65,0%)</b>	<b>646 (7,5%)</b>	<b>2.237 (26,1%)</b>	<b>119 (1,4%)</b>	<b>8.587 (100%)</b>

Fuente. Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En la siguiente tabla (véase Tabla 2) podemos observar las notificaciones de los diferentes tipos de maltrato, en relación al lugar de donde proceden.

El porcentaje más alto de abuso sexual, procede del ámbito sanitario, siendo este el 33,6%. El maltrato físico destaca en el ámbito de la educación, con un 44,5% del total. El maltrato emocional no es demasiado significativo en ninguno de los ámbitos.

Finalmente, la negligencia es visible en los ámbitos de los Servicios Sociales y Policial, siendo estos el 62,6% y el 79,6% respectivamente.

Como último apunte, decir que, de forma general, la negligencia es el tipo de maltrato más notificado.

Tabla 2. Notificaciones por tipo de maltrato y ámbito.

		ÁMBITO DE NOTIFICACIÓN				
Tipo de Maltrato		Servicios Sociales (%)	Sanitario (%)	Policial (%)	Educación (%)	TOTAL (%)
	Abuso Sexual	14,0	33,6	3,3	21,0	13,6
	Maltrato Físico	12,6	32,6	2,8	44,5	11,8
	Maltrato Emocional	10,8	12,7	14,2	19,3	12,0
	Negligencia	62,6	21,1	79,6	15,1	62,7
TOTAL		100 (4.939)	100 (639)	100 (2.230)	100 (119)	100 (7.927)

Fuente. Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En la Tabla 3 observamos específicamente las notificaciones por nivel de gravedad (leve moderado o grave) en relación al ámbito de donde proceden, entendiendo que:

El maltrato leve es aquel en el que los padres, tutores o guardadores utilizan unas pautas educativas o de cuidado con el menor inadecuadas para su desarrollo óptimo.

El maltrato moderado se manifiesta cuando existe una desprotección que ha conllevado a un daño significativo, es decir, que una o varias áreas del desarrollo (físico, psicológico, social y/o cognitivo) del niño/a se sitúa en los extremos de lo esperable a su edad, que persisten a lo largo del tiempo o que se encuentran afectadas simultáneamente todas las áreas.

Y el maltrato grave, es aquel que se produce cuando hay una situación de desprotección que ha provocado o que va a provocar a corto plazo un daño grave en la situación física, psicológica,

cognitiva y/o social del menor. En este caso, es cuando es preciso proponer la separación como medida de protección.

Lo más destacado es que, tanto en el ámbito de los Servicios Sociales, Policial y Educación, el maltrato infantil más notificado es de nivel grave. En el ámbito restante, Sanitario, se notifica más el maltrato infantil leve.

En definitiva, y de manera general, el nivel de maltrato infantil que más se notifica es el grave, seguido del moderado y el leve, en este orden.

Tabla 3. Notificaciones por nivel de gravedad y ámbito.

		ÁMBITO DE NOTIFICACIÓN				
Nivel de Gravedad		Servicios Sociales (%)	Sanitario (%)	Policial (%)	Educación (%)	TOTAL
	Leve	16,2	41,3	30,4	9,3	21,9
	Moderado	33,3	24,1	32,3	35,6	31,9
	Grave	50,5	34,5	37,3	55,1	46,2
TOTAL		100 (4.937)	100 (634)	100 (2.207)	100 (118)	100 (7.896)

Fuente. Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Tabla 4. Notificaciones por sexo del menor y ámbito

		ÁMBITO DE NOTIFICACIÓN				
Sexo		Servicios Sociales (%)	Sanitario (%)	Policial (%)	Educación (%)	TOTAL
	Niños	58,7	42,6	71,4	48,7	60,5
	Niñas	41,3	57,4	28,6	51,3	39,5
TOTAL		100 (5.498)	100 (636)	100 (2.223)	100 (119)	100 (8.476)

Fuente. Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Seguidamente, en la Tabla 4, hemos recogido las notificaciones por sexo, dependiendo del ámbito de donde proceden.

Observamos que tanto en el ámbito de Servicios Sociales como en el Policial, predominan los varones, siendo el 58,7% y 71,4% respectivamente. Mientras que en el ámbito Sanitario y de Educación, destacan las niñas con un 57,4% y un 51,3% respectivamente.

Pero en el total, el porcentaje de las notificaciones de niños, es mayor (60,5%), a la de de las niñas.

En la última tabla (véase Tabla 5), se establecen los rangos de edad de los menores, dependiendo del lugar donde procedan las notificaciones.

Como podemos observar, en el ámbito de los Servicios Sociales, el rango de edad que aparece más numeroso es el de los 13-15 (23,6%). En el Sanitario destacan los niños y niñas de 1-3 años (20,8%), en el ámbito Policial vuelve a repetirse los menores de 13-15 años (44,6%) y en Educación, el rango de edad mayoritario es de 7-9 años. Por tanto, la edad que más se notifica, en total, es la de 13-15 años.

Tras analizar las tablas expuestas y observando los porcentajes totales, en cada una de ellas, podemos establecer un perfil del niño maltratado, según las notificaciones:

Varón (60,5%), con una edad entre los 13-15 años (28,0%) víctima de negligencia (62,7%), en un nivel grave (46,2%). Aquel ámbito que más notifica los casos de maltrato, ya sea evidente o sospechoso es el Policial.

Atendiendo al ámbito de notificación, el perfil del niño/a maltratado/a varía:

Según los Servicios Sociales sería el siguiente: varón (58,7%) con un rango de edad de los 13-15 años (23,6%), siendo víctima de negligencia (62,6%), en un nivel grave (50,5%).

En el servicio Sanitario destacaría un perfil de niña (57,4%), de 1-3 años (20,8%) que sufre abusos sexuales (33,6%) en un nivel leve (41,3%).

Según el ámbito Policial el perfil del menor maltratado sería: niño (71,4%) con una edad de 13- 15 años (44,6%), víctima de negligencia (79,6%) en un nivel grave (37,3%).

Por último, según las notificaciones en el ámbito Educativo, se presenta un perfil de niña (51,3%), de 7-9 años (28,8%), que sufre maltrato físico (44,5%) en un nivel grave (55,1%).

Tabla 5. Notificaciones según la edad del menor y el ámbito

		ÁMBITO DE NOTIFICACIÓN				
Grupo de Edad		Servicios Sociales (%)	Sanitario (%)	Policial (%)	Educación (%)	TOTAL (%)
< de 1 año		13,9	15,9	2,0	0,8	10,6
1-3 años		10,4	20,8	4,7	5,1	9,6
4-6 años		11,0	20,6	5,3	17,8	10,5
7-9 años		12,4	18,4	7,0	28,0	11,7
10-12 años		16,2	12,2	13,3	17,8	15,2
13-15 años		23,6	9,5	44,6	22,0	28,0
16-17 años		12,4	2,5	23,1	8,5	14,4
TOTAL		100 (5.574)	100 (640)	100 (2.215)	100 (118)	100 (8.547)

Fuente. Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Política Social de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



## CONCLUSIONES

El maltrato infantil es un hecho que impregna la sociedad de hoy día. Debido a que es una cuestión preocupante para todos los ciudadanos/as, no es de extrañar que existan numerosas notificaciones, aunque posteriormente algunas de ellas no se traten de un maltrato evidente. Lo realmente significativo es crear conciencia y sensibilizar sobre la importancia de informar o notificar este tipo de situaciones, siendo un deber del ciudadano/a comunicar cualquier detección de situación de riesgo o posibles desamparos.

Todos los niños/as tienen derecho a desarrollarse en unas condiciones emocionales y físicas adecuadas, sin ningún tipo de inconveniente que lo interrumpa. Con una adecuada detección y notificación temprana, se evitaría que el/la menor llegue a una situación de desprotección o desamparo moderada o grave, ofreciéndole la oportunidad de que se produzca un desarrollo integral de su infancia.

Es de vital importancia ofrecer la formación necesaria a los docentes de los centros educativos, dotándolos de los recursos necesarios con el fin de facilitar dichas detecciones, y así evitar a su vez, posibles casos de desprotección infantil.

Del mismo modo, podría resultar de gran trascendencia la intervención con aquellos niños víctimas de maltrato, puesto que estos, tras haberlo sufrido, pierden la confianza y la autoestima en sí mismos. Por ello, en este ámbito es donde debe actuar la pedagogía social para conseguir, como hemos mencionado anteriormente, el pleno y correcto desarrollo del menor.

A través de la pedagogía social se debe de realizar una tarea primordial de prevención, formación e intervención a todos los miembros de la comunidad educativa, concienciando y sensibilizando en esta temática que cada vez adquiere más impacto social y de la cual se desconocen algunos aspectos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añaños, F. T. (diciembre, 2002). Algunos entornos generadores de situaciones asociales de riesgo Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (9), 359-376. Recuperado de la base de datos Redalyc.
- Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad e Inmigración (Ed.). (2012). *Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil*. Murcia: O.A. BORM
- Dirección General de Familia y Menor (2010). *Memoria 2003-2008 Programa Experimental: Detección, notificación y registro de casos de maltrato infantil en la Región de Murcia*. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5414&IDTIPO=246&RASTRO=c890\\$m5859](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5414&IDTIPO=246&RASTRO=c890$m5859) (Consultado 23-3-2014)
- Dirección General de Política Social de la Región de Murcia (2013). *Registro de casos de Maltrato Infantil: La experiencia de la Región de Murcia*. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6093&IDTIPO=100&RASTRO=c886\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6093&IDTIPO=100&RASTRO=c886$m) (Consultado 24-2-2014)
- Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (2010). *Maltrato a niños, niñas y adolescentes Definición y tipologías*. Recuperado de <http://www.fapmi.es/contenido1.asp?sec=35&pp=1> (Consultado 19-6-2014)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.). *Violencia y maltrato infantil (nota descriptiva)*. Recuperado de [http://www.unicef.org/peru/spanish/protection\\_3226.htm](http://www.unicef.org/peru/spanish/protection_3226.htm) (Consultado 7-3-2014)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). *Maltrato infantil en la familia en España: Informe del Centro Reina Sofía*. Recuperado de [http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/malt2011v4\\_total\\_100\\_acces.pdf](http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/malt2011v4_total_100_acces.pdf) (Consultado 19-6-2014)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016*. Recuperado de [http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/II\\_PLAN ESTRATEGICO INFANCIA.pdf](http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/II_PLAN ESTRATEGICO INFANCIA.pdf) (Consultado 19-6-2014)
- Moreno, J.M. (2001). Variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil comparativamente con otros tipos de maltrato infantil (trabajo de investigación para acceder al grado de Doctor). Recuperado de Dialnet.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s.f.). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (Consultado 7-3-2014)
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Maltrato infantil (nota descriptiva)*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/> (Consultado 7-3-2014)
- Pérez de Albéniz, A., Lucas, B. & Pascual, M.T. (2011). El papel del maestro y la escuela en la protección infantil. Detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en La Rioja. *Contextos educativos: revista de educación*, 14, 85-99. Recuperado de Dialnet.
- Trenado, R., Pons-Salvador, G. & Cerezo, M.A. (2009). Proteger a la infancia: apoyando y asistiendo a las familias. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 24-32. Recuperado de la base de datos CSIC.
- Quicios, M.P. & Lebrero, M.P. (2011). La desprotección invisible, nueva raíz del riesgo social infantil y juvenil. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 18, 117-129. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/61](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/61) (Consultado 3-3-2014)

# APORTES CIENTÍFICOS DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE EL MEDIO RADIOFÓNICO

## RESUMEN

El propósito de la presente ponencia es presentar los diversos espacios de acción de la Pedagogía Social en Venezuela, a partir de los avances de las tesis de grado de doctorado de sus pedagogos sociales Puigvert, Rojas, Liendo y Meléndez (2014), quienes a través del medio radiofónico presentan sus investigaciones en el medio social venezolano actual. Entre los principales objetivos están el configurar un modelo comunicacional orientado a la formación del pedagogo social como comunicador social sustentado en el reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad como punto de partida para la construcción de proyectos comunicacionales dirigidos a la población del área geográfica de La Gran Caracas, consolidando a partir del medio radiofónico las competencias y el perfil del pedagogo social. En este sentido, Cuesta (2012) expresa que la radio como dinamizadora de procesos sociales y culturales permite entablar un diálogo con la comunidad sobre sus problemáticas e inquietudes. Ningún otro medio tiene el potencial de la radio para crear condiciones y proporcionar a la gente un acceso genuino a información útil, dado que permite expresar sentimientos, puntos de vista, sueños y aspiraciones, miedos e inseguridades, fortalezas, capacidades e ideas. La radio es una herramienta útil para involucrar a las comunidades en los procesos de participación. En este sentido, el Pedagogo Social como investigador y difusor de conocimientos propios de la realidad social, se convierte en una persona con competencias para el uso de la radio en atención a la formación del desarrollo humano, comunitario y de valores. La vía de abordaje metodológico de la investigación es cualitativa, etnográfica y hermenéutica, en medio de una dinámica de investigación-acción participante, sustentado en el discurso de orientación sociológica cuya misión es fomentar valores para el desarrollo de un liderazgo social con énfasis en el constructo Formación Ciudadana (Cortina, 2012). La línea de Investigación en Pedagogía Social UPEL, diseñó colectivamente una estrategia para lograr los objetivos del programa radial desde su génesis: construir desde la investigación-acción participante un medio de comunicación radial donde las voces protagonistas produzcan contenidos de interés comunitario y social acordes a la problemática psico-social existente en Venezuela. Igualmente se pretende diseñar,

desarrollar y evaluar productos y propuestas pedagógicas formativas destinadas a la formación ciudadana promocionando los diversos actores y favoreciendo la construcción de identidad comunitaria propia. Entre los resultados parciales de la investigación es posible destacar la conformación de un equipo radiofónico, que trabaja bajo un enfoque sinérgico en el cual se unen las fortalezas de la Pedagogía Social con la Comunicación Social orientados a consolidar el perfil del Educador Social como Comunicador Social. Entre las conclusiones previas a las que se ha podido llegar, destacan el reconocimiento de las capacidades y valores del pedagogo social para protagonizar el cambio social a partir del mensaje radiofónico, valiéndose de alianzas estratégicas que permitan sumar esfuerzos en favor de la atención de las comunidades en riesgo social acceden a la radio como un medio recreativo y formativo.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación centra su interés en describir el recorrido histórico que ha reportado en diversas ponencias a nivel nacional e internacional, que desde hace más de tres décadas la Línea de Investigación en Pedagogía Social en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ha desarrollado, experiencias significativas e investigaciones tales como la educación dirigida a los sectores más vulnerables: albergues de menores, centros penitenciarios, hospitalarios, instituciones museísticas, comunidades urbanas e indígenas. En la actualidad, se viene enfocando la línea desde el trabajo radiofónico en una emisora venezolana en señal abierta que permite abordar el tema de la Pedagogía Social desde sus actores sociales: los Educadores Sociales en proceso de formación para la consolidación de su titulación doctoral, acompañados por la Coordinadora de la línea. La radio es una herramienta útil para involucrar a las comunidades en los procesos de participación acerca de las prioridades para el desarrollo. En este sentido, el Pedagogo Social como investigador y difusor de los conocimientos propios de la realidad social, evidencia competencias para el uso de la radio

Vázquez, Isabel Elena Peleteiro

*Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*

Carbonell, Irene Puigvert

*Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*

Peleteiro, Domingo Vivas

*Jacobs University (Bremen)*

isabelpeleteiro@hotmail.com; l\_puigvert@hotmail.com; domingovivasp@hotmail.com

**Palabras clave**

Pedagogía Social, Medio Radiofónico, Investigación-Acción

como medio pedagógico y protagónico en atención a la formación del desarrollo humano, comunitario y de valores propios para la vida.

Es representativo y novedoso que en el país, se divulguen los avances investigativos socioeducativos a través del ejercicio radiofónico. Actualmente consideramos muy oportuno que la investigación pueda trascender al medio de comunicación radial, por ser históricamente uno de los medios mayor alcance en audiencia, por ello la narración de los avances investigativos en Pedagogía Social es pertinente con las situaciones de conflicto social por las que el país atraviesa, en concordancia con las líneas de intervención de la educación social como lo son: la formación en Derechos Humanos, la Educación para la Paz, la Interculturalidad, la Diversidad, el Desarrollo Humano, además de la Responsabilidad Social de la Universidad y de la Empresa como organismos a quienes corresponde comprometerse con la formación o educación de las masas, siendo la radio el mecanismo idóneo para lograrlo. Para ello se parte de la concepción de Carr y Kemmis (1988) y James Mc Kernan (2001) y otros quienes consideran la estrecha relación entre teoría y práctica, desde allí que toda práctica educativa está incrustada en la teoría y sólo puede comprenderse por relaciones a las preconcepciones teóricas tácitas de los practicantes, lo que implica que la teorización de la educación no es una actividad específica de una minoría académica, lo que presupone que la teoría no se crea aisladamente de la práctica, sino es una dimensión indispensable de esta” (Carr & Kemmis, 1988, p. 39).

Los autores mencionados coinciden en la trascendencia de la investigación, de lo contrario no provee cambios sociales. En este sentido la labor de la educación social, implica teorizar para practicar en escenarios que requieren de estrategias para avanzar en las problemáticas que les afectan.

Venezuela por sus características de ser tercermundista, está urgida de formación humana, en valores ciudadanos, en tolerancia y en emprendimiento para sobreponerse a la crisis económica.

Es así como los medios de comunicación, también impactados por las circunstancias económicas y sociales, permiten el alcance formativo de las masas sociales en situación de riesgo, así como de aquellos estratos responsabilizados con la importancia de la profesionalización, como una estrategia de superación personal y proveedora de los índices para el desarrollo humano del país.

Estos autores, consideran que la pedagogía crítica constituye un modelo educativo que impulsa una educación con conciencia crítica, transformativa y comunitaria, para lo cual se aplican los micros radiales como estrategia comunicativa- educativa.

En este orden de ideas, Freire (2007) significativo pedagogo brasileiro del siglo XX. Planteó con su principio del diálogo, un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Su pedagogía del oprimido, concebida como pedagogía humanista y liberadora, tiene dos momentos interrelacionados; uno cuando los oprimidos van alcanzando su transformación y, un segundo instante, cuando ya el contexto transformado pasa a definirla como la pedagogía del hombre liberado. Esta postura pedagógica es ejemplo de la praxis de la educación social, donde un pedagogo social debe centrar su interés educativo en las comunidades oprimidas, encontrando en los medios de comunicación la tribuna para desarrollar la motivación empática en las personas que escuchan radio como un medio informativo, recreativo y educativo. La educación así concebida es un acto político y un ejercicio de tolerancia.

Al mismo tiempo el enfoque radiofónico en Venezuela, país urgido de modelos de formación ciudadana requiere de la “ciudadanía como producción y creación hacia quienes están carentes de los deberes y derechos del ciudadano”, (Freire, 2007, p. 137). “Hay una responsabilidad ética y social de todos nosotros, en el sentido de volver menos mala a nuestra sociedad. Acostumbro decir que tornar el mundo menos feo es un deber de cada uno de nosotros” (Ibíd, p. 140). Al enfocar el tema de la tolerancia, Freire la concibe como virtud de la convivencia humana, de su significado ético, la cualidad de convivir con el diferente. De allí la inminente respuesta que implica dentro de sí el medio radiofónico en la formación docente, convencidos del deber social

de transformar a partir de una práctica coherente con el pensamiento de que “ciudadanía es creación política”, comprensión del otro a partir de la práctica de la tolerancia y el reconocimiento de la interculturalidad.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Configurar un modelo comunicacional orientado a la formación del pedagogo social como comunicador social sustentado en el reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y como punto de partida para la construcción de proyectos propios en la población del área geográfica de La Gran Caracas.

Establecimiento de redes o comunidades de investigadores sustentados en la acción radiofónica a partir del mensaje centrado en el contenido Pedagógico Social.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar el trabajo educativo partiendo de la investigación colaborativa a través del trabajo pedagógico social desarrollado en el medio radiofónico.

Destacar la importancia de la formación en ciudadanía y el desarrollo humano en la acción del hombre en la comunidades, sustentándose en el desarrollo de la comunicación radiofónica.

Establecer un cuerpo de principios teórico-prácticos sustentado en la educación para la ciudadanía y el desarrollo humano ejercidas por el pedagogo social desde el medio radiofónico como herramienta de difusión a las grandes masas.

Consolidar un equipo de investigación colaborativa, orientado a divulgar públicamente el recorrido histórico, los contenidos axiológicos y praxiológicos como experiencias, eventos y alianzas desarrolladas dentro de la Pedagogía Social en Venezuela a partir del discurso-diálogo radiofónico.

## LA MIRADA DEL PEDAGOGO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN Y DIFUSIÓN DE SABERES A TRAVÉS DEL MEDIO RADIOFÓNICO

La radio es una herramienta útil para involucrar a las comunidades en los procesos de participación acerca de las prioridades para el desarrollo. En este sentido, el Pedagogo Social como investigador y difusor de los conocimientos propios de la realidad social, se convierte en una persona con competencias para el uso de la radio como medio pedagógico y protagónico en atención a la formación del desarrollo humano, comunitario y de valores propios para la vida de quienes actúan en el medio social.

En este orden de ideas, Carreras (2009) en su artículo El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas, ha planteado los nuevos retos que exigen el mercado y la sociedad a la Universidad, formadora de profesionales lo suficientemente preparados para responder a los nuevos desafíos del presente: de allí la necesidad de propiciar prácticas educativas que se desprendan del aula formal y trabajen en base al constructo sociedad. Allí encontraríamos una respuesta que articula el área pedagógica con el área social en la comunicación radiofónica acerca de contenidos propios de formación en valores morales y ciudadanos desde el enfoque de la ética.

Con respecto a la profesionalización del Pedagogo Social, Carreras (ibíd) enfatiza el alcance de un gran espectro de competencias que se logran justamente en la utilización del medio radiofónico: tales como el desarrollo de una estructura cognitiva que facilita la conducta comunicacional específica, al mismo tiempo que cumple un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimientos, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. Desde el enfoque comunicativo radial se proponen configurar en el Pedagogo Social los problemas prácticos de la vida y la familiarización con los ámbitos extraescolares que tengan impacto. En tal sentido, la investigación resaltará en el pedagogo social el reconocimiento de sus capacidades emocionales, de autocontrol, emprendimiento comunicativo, responsabilidad social y valores para protagonizar el cambio social a partir del mensaje radiofónico.

## EL LEGADO DE PAULO FREIRE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MENSAJE RADIOFÓNICO PEDAGÓGICO SOCIAL

Uno de los puntos de vista fundamentales de este trabajo de investigación consiste en promover la discusión acerca del legado teórico de Freire sobre los conceptos que éste pedagogo aporta a los campos de la comunicación, la educación, la lectura crítica y el compromiso del profesional Pedagogo Social con la sociedad. Al revisar la literatura sobre Paulo Freire y las Teorías de la Comunicación, se aprecian claramente tres ideas centrales: 1) el modelo comunicacional horizontal, participativo y democrático; 2) La importancia de la reflexión-acción; 3) el Derecho a la Voz.

En este sentido, Freire (2007) concibe a la educación como la construcción compartida de conocimientos, la cual constituye un proceso que se genera a través de relaciones dialécticas entre los seres humanos con el mundo. Asimismo concibe la comunicación como una relación entre iguales que tiene una dimensión política en vista del carácter problematizador generador de reflexión (conciencia crítica) y transformación de la realidad, posible gracias al retorno crítico de la acción transformadora. La revisión bibliográfica relaciona la idea de comunicación desde la perspectiva comunitaria en la intención de demostrar la visión freiriana de la comunicación y la educación dialógicas con vista a la emancipación del hombre, su compromiso con el individuo y con su realidad así como la postura del profesional que investiga sobre los ejes centrales de las prácticas realizadas (Yamashita & López, 2010).

El compromiso del pedagogo social es problematizar al mundo en su totalidad, ya que transformando la totalidad se transforman las partes y al contrario, a través del mensaje radiofónico se requiere de un constante proceso de autorreflexión sustentado en el equilibrio emocional, que le permita entrar en el rol de ser apoyo del necesitado y a su vez retroalimentarse desde la capacidad de servir y la retribución emocional satisfactoria por el bien cumplido en su acción pedagógica en las comunidades.

Otro aspecto fundamental referido por Freire, que colinda con la acción pedagógica en el medio radiofónico, es su señalamiento:

La palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles, acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial (p. 2).

Esta concepción del autor verifica la propuesta investigativa en torno a que el investigador pedagogo social debe acometer acciones para la difusión de sus hallazgos, propuestas teórico-prácticas en términos de la educación social humanizadora. A través del trabajo radial, conduciendo el mensaje, la palabra reconfortante, al radioescucha, se establece una dialógica hermenéutica donde los actores sociales se adentran en una profunda reflexividad del hombre en la sociedad, donde se plantean nuevos senderos en la permanente mejora cualitativa de la vida relacional y espiritual.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La Línea de Investigación en Pedagogía Social (UPEL), diseñó colectivamente una estrategia para lograr los objetivos que el programa radial se ha trazado desde su génesis: construir desde la investigación-acción participante un medio de comunicación radial donde las voces protagonistas produzcan contenidos de interés comunitario y social acordes a la problemática psico-social existente en la Venezuela actual. Para lo cual se constituyó un equipo de investigadores centrados en la comunicación radiofónica, que trabajan bajo un enfoque ecléctico en el cual se unen las fortalezas de la Pedagogía Social con la Comunicación Social orientadas a consolidar el perfil del Educador-Pedagogo Social como Comunicador Social y a consolidar una red académica colaborativa nacional en Pedagogía Social que se conecta con la Red Académica Internacional.

Una novedad en el trabajo colaborativo radiofónico es la práctica de la entrevista en profundidad por este medio, efectuada a los actores sociales, doctorandos en Educación, estudiantes de la Maestría en Pedagogía Social, egresados del Pregrado en Pedagogía Social del IMPM, profesionales no docentes que efectúan trabajo social en las comunidades e investigadores de otras líneas de investigación: l IPC-UPEL y Estrategias de Aprendizaje y Estilos Cognitivos del IMPM –UPEL, siendo esto un valor agregado por la innovación que supone la estrategia de difundir y fusionar los aportes investigativos de las citadas líneas en un trabajo interdisciplinario universitario.

A partir de la investigación-acción (McKernan, 2001), se profundiza en la ejecución de entrevistas a Pedagogos Sociales, se analizan en el discurso sus aportes, experiencias, reflexiones y vinculación con el contexto, así como se promocionan actividades periódicas y eventos de la Línea de Investigación en Pedagogía Social. En estos aspectos es indispensable el poder reflexivo del investigador, su capacidad para pensar y reflexionar críticamente sobre los datos, ideas y conceptos que aporta en el discurso radiofónico. A partir de este momento se describen fenómenos que permiten integrar modelos de acción comunicativa sustentadas en la praxis de la Pedagogía Social. Desde este momento se inicia la integración de las teorías a partir de la interpretación de los mensajes radiofónicos. Cabe destacar que en el programa radiofónico se abordan diversos ámbitos de acción de la Pedagogía Social como lo son: la Pedagogía Social en la Escuela, la prevención de la salud a través de la Pedagogía Social en espacios públicos hospitalarios, la formación de profesores para la atención del Adulto Mayor, el valor de las Artes Musicales en el abordaje pedagógico-social y la gerencia universitaria en el desarrollo y evaluación del currículum de Formación Docente en el área de la Pedagogía Social.

Entre los hallazgos se identifican alianzas estratégicas empresa-universidad que permiten sumar esfuerzos a través de desarrollo de dinámicas de investigación-acción participante socioeducativa para la autogestión del espacio radiofónico. La data se recoge del entorno del proceso radiofónico, produciéndose una gran cantidad de datos producto del diálogo, la entrevista, el texto, e contacto radiofónico telefónico y los aportes via web que hacen

diversos internautas a nivel internacional por la [www.radiosintonia1420.com.ve](http://www.radiosintonia1420.com.ve).

Para este fin se ha diseñado el segmento radiofónico denominado: Pedagogía Social, que data ya de dos años atrás, cuyos productos formativos a la comunidad conformada por los radioescuchas de Radio Sintonía 1420 am, en sus Programas Radiales “Alborada Gallega” y “LaTribuna de los Viernes”, han permitido diseñar, desarrollar y evaluar productos y propuestas pedagógicas formativas destinadas a la formación ciudadana promocionando los diversos actores y favoreciendo la construcción de un liderazgo social, comprensión de la interculturalidad así como identidad comunitaria y comunicacional propias.

## CONCLUSIONES

De la investigación se desprenden tres puntos de vista: 1) Formación doctoral del Pedagogo Social a partir del uso del medio radiofónico; 2) Integración Universidad-Comunidad; 3) Alianzas estratégicas Empresa-Universidad para la consolidación de un proyecto político-pedagógico de formación en ciudadanía. En relación a la primera, las investigaciones doctorales están en vía de desarrollo. Se evidencia que el medio radiofónico representa una extraordinaria caja de herramientas utilizada por los profesores universitarios en la formación de los educadores sociales, que forman y se retroalimentan por la estrategia innovadora que representa la interactividad con otros investigadores que ofrece el medio radial, que a su vez supone una dinámica de mejora profesional permanente en la búsqueda de la documentación y praxis epistémica y de desarrollo emocional e interpersonal para la producción radial, lo cual invita a sustentarse sobre una base sólida, coherente, congruente, oportuna y relacional con las situaciones que profesionalmente habrán de afrontar en la educación a la comunidad. Ello requiere de un pedagogo social con las competencias del comunicador social con un alto nivel de desarrollo humano para impactar a través de su voz y la sensibilidad humana a los radioescuchas, convirtiéndose en un líder educativo social radiofónico.

En el segundo aspecto, se da apertura a que la comunidad se integre con las acciones académicas que se hacen públicas, dado que el medio radiofónico ofrece al educador social la impronta de actor social, comunitario, político e investigador participante en una sociedad donde su palabra y acción representan las coordenadas y ética a seguir para la consolidación de un trabajo académico consustanciado con valores claves en el ser humano como son la transparencia, la honestidad y el compromiso social, elementos claves en la formación del ciudadano y líder para el siglo XXI.

El tercer aspecto demuestra cómo la empresa privada puede generar un apoyo trascendental en el desarrollo de procesos de cambio social para salir de la crisis venezolana actual a partir de sus alianzas estratégicas con la universidad y la comunidad, permitiendo de esta manera ofrecer una visión caleidoscópica del mundo, en la que se destaca la intencionalidad del acercamiento al otro de comunicación e interacción entre personas de culturas diferentes (Escarbajal, 2011). Lo anteriormente expresado refleja la trascendencia de la Pedagogía Social en el espacio venezolano actual así como la enorme significación de los datos que se recogen en el discurso-diálogo radiofónico semanal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría de la Crítica Social*. Barcelona: Editorial

Martínez Roca.

Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.

Cortina, A. (2012). *La Ética de la Sociedad Civil*. Anaya/Alauda: Barcelona Galaxia.

Covey, S. (2008). *El 8vo Hábito. De la Efectividad a la Grandeza*. Buenos Aires: Editorial Paidós Empresa.

Cuesta, O. (2012). *Investigaciones Radiofónicas: de la radio a la radio indígena. Una revisión en Colombia y Latinoamérica*. Disponible: <https://>

[www.google.co.ve/?gfe\\_rd=cr&ei=zBuyU5GC5TysQfon4GoDA&gws\\_rd=ssl#q=Cuesta+Investigaciones+Radiofonicas](http://www.google.co.ve/?gfe_rd=cr&ei=zBuyU5GC5TysQfon4GoDA&gws_rd=ssl#q=Cuesta+Investigaciones+Radiofonicas)

(Fecha de acceso: Marzo 2014).

De Beauport, E, y Díaz A. S., (2004). *Las Tres caras de La Mente*.

Caracas: Editorial Galac. Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Indignación*. México. Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1981). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (2000). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2007). *Freire y las Teorías de la Comunicación*.

Gispert, C. (2000). *Enciclopedia General de la Educación*. Tomo 1. Barcelona: Editorial Océano.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Editorial Kairós.

Mc Kernan, J. (2001). *Investigación acción y currículum*. Morata: Madrid.

Peleteiro, I. (2007). *La Pedagogía Social. Vicerrectorado de Investigación y Posgrado*. Caracas: UPEL.

Serrano, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pérez, V., Amador, L., & Vargas, M. (2011). Resolución de Conflictos en las Aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.

Ûcar, X., Llena, A., et al. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Editorial Graò.

Yamashita, L., & López, M. (2010). O legado de Paulo Freire para a praxis de mediaeducacao na perspectiva de comunicacao comunitaria. Universidad de Sao Paulo. Disponible: [http://www2.faac.unesp.br/celacom/anais/Trabalhos%20Completos/GT3%20-%20Leitura%20das%20Ideias%20Comunicacionais/131.Luzia%20e%20Mariana\\_O%20legado%20de%20Paulo%20Freire%20para%20a%20pr+%C3%ADxis%20.pdf](http://www2.faac.unesp.br/celacom/anais/Trabalhos%20Completos/GT3%20-%20Leitura%20das%20Ideias%20Comunicacionais/131.Luzia%20e%20Mariana_O%20legado%20de%20Paulo%20Freire%20para%20a%20pr+%C3%ADxis%20.pdf). (Fecha de acceso Abril 2014).

# ARTE, CULTURA Y DESARROLLO HUMANO: CAPACIDAD PARA SENTIR, IMAGINAR Y PENSAR<sup>1</sup>

Ros Clemente, Francisco Javier  
Úcar Martínez, Xavier  
Universidad Autónoma de Barcelona  
franciscojavier.ros@e-campus.uab.cat; xavier.ucar@uab.es

Palabras clave  
Capacidades, Desarrollo Humano, Cultura y Arte, Pedagogía Social

## RESUMEN

El presente texto nace de la necesidad de asentar unas bases socioeducativas en materia de Desarrollo Humano que faciliten futuros estudios de capacidades en la práctica artístico-cultural. Para ello, planteamos una reflexión teórica construida a partir de la revisión bibliográfica en torno a la cultura, el arte y el desarrollo humano, centrándonos en las capacidades centrales para el funcionamiento humano establecidas por Martha Nussbaum y su concepto de “humanidad” a partir de las propuestas de Amartya Sen. El avance del conocimiento en esta materia y la introducción del arte en los diferentes contextos, así como su poder para formar personas pensantes y críticas se presenta como una estrategia transformadora. En el marco de la Pedagogía Social esta estrategia puede contribuir a generar nuevas experiencias, iniciativas y metodologías que favorezcan la mejora de la calidad de vida de las personas.

## INTRODUCCIÓN

Las consideraciones sobre el arte y el desarrollo humano son complejas y comprenden diferentes dimensiones. El denominado “Enfoque de las capacidades” planteado por Amartya Sen asen establece un marco normativo para la evaluación del bienestar de las personas y las comunidades a partir de la vida que valoran. Dentro de este marco el arte puede llegar a cumplir una función socioeducativa que posibilite la mejora y la transformación de la realidad en opciones de vida más positivas y valiosas.

Para analizar esta relación entre el arte y el desarrollo humano estructuramos esta comunicación en siete puntos. En primer lugar se presenta el Enfoque de las capacidades y del Desarrollo humano. A continuación se profundiza en dos de sus elementos centrales: los funcionamientos y las capacidades. El siguiente

paso consiste en plantear las que han sido consideradas en este enfoque como las capacidades centrales para el funcionamiento humano. En los dos puntos que siguen se pone en relación el enfoque de las capacidades con el arte y con la cultura y se plantean los elementos que pueden conectar el primero con los segundos. En este marco nos centramos en la capacidad para sentir, imaginar y pensar que se focaliza sobre el arte como elemento clave para la mejora de la calidad de vida de las personas. Se acaba con las conclusiones y las referencias bibliográficas consultadas.

## ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES Y DEL DESARROLLO HUMANO

En el enfoque de las capacidades planteado por Sen (2000) y desarrollado por otros investigadores encontramos una aproximación a la evaluación de la calidad de vida de las personas y las comunidades que viene determinada por el grado y la garantía de las libertades fundamentales de los individuos (Cortina & Pereira, 2009; Nussbaum, 2012; Nussbaum & Sen, 1993). O lo que es lo mismo, la calidad de vida de las personas en general, y cada una de ellas en particular, viene dada por sus oportunidades reales de hacer y de ser (Nussbaum, 2012).

En relación al desarrollo humano, tanto Nussbaum (2012) como Sen (2000) entienden que este enfoque se centra en la creación de oportunidades sociales que contribuyan a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida. Esta nueva perspectiva ha producido un cambio en los Informes e Índices sobre el desarrollo humano elaborados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). De hecho, se puede afirmar, que la influencia de Sen ha ido dando forma a la

evolución del Informe sobre Desarrollo Humano a lo largo de los años (Alkire, 2005; Cejudo Córdoba, 2007; PNUD, 2005). Este enfoque contribuye a resolver ciertas cuestiones, planteadas por Nussbaum en base a “cómo afectan las diversas políticas a las oportunidades y a las libertades” y nos acerca a definir “cómo hacer mejor las cosas” (2012, p. 31)

La utilidad del enfoque se centra en su capacidad para comparar y ordenar los logros alcanzados en materia de desarrollo. Algo que consigue construyendo conocimiento sobre dónde las personas tienen más capacidad para elegir la clase de vida que ellos mismos juzgarían valiosa y, en general, sobre dónde tienen más libertad real o positiva (Cejudo Córdoba, 2007; Nussbaum, 2012).

*El desarrollo tiene que ver, más bien, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser (los llamados “funcionamientos”<sup>2</sup>), y así con las “capacidades” de que disponen, entendidas como las oportunidades para elegir y llevar una u otra clase de vida. Es éste el sentido en que una sociedad desarrollada es una sociedad más libre, y en el que el desarrollo es el camino hacia una libertad mayor (Cejudo Córdoba, 2007, p. 10).*

Dentro de este proceso de ampliación de las opciones de las personas y fortalecimiento de sus capacidades, Robeyns (2012) incide en la necesidad de cumplir con la libertad de elección de realizarse o no, es decir, con la libertad de las personas para llevar una vida que valoran.

<sup>1</sup> El trabajo que presentamos forma parte de la investigación que estamos desarrollando como una tesis doctoral en el curso 2013-14 en el Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona

<sup>2</sup> El término original en inglés “functionings” ha sido también traducido al castellano como “funciones” (Ver Sen, 2000).

## FUNCIONAMIENTOS Y CAPACIDADES

Deneulin y Shahani (2009) entienden las capacidades como la libertad de disfrutar de funcionamientos valiosos. Definición aparentemente simple pero que supone una gran complejidad dadas las muchas y muy diversas dimensiones (salud, trabajo, educación, relaciones, empoderamiento, expresión personal, cultura) que configuran la vida. Como el propio Sen (2000) apunta los funcionamientos son los logros reales que es capaz de alcanzar una persona a lo largo de su vida. Dichos logros pueden ser, por ejemplo, leer o escribir, estar bien alimentado o sano, estar contento, poder participar de la vida de la comunidad, etc. Pero el “estado general” de la persona, su forma de vivir, no supone un único funcionamiento cada vez, sino que funciona simultáneamente de muchas y muy diversas maneras. La posibilidad de elegir una de las múltiples combinaciones de funcionamientos a los que se tiene acceso es parte de la riqueza de este enfoque. Es, precisamente esa posibilidad lo que constituye las capacidades de una persona o una comunidad. Enfatizar, en este mismo sentido, que las personas no necesitan únicamente funcionamientos, sino también disponer de los recursos oportunos y de lo necesario para aprovecharlos (Cejudo Córdoba, 2007; Nussbaum, 2012; Sen, 2000). Es decir, necesitan de cierto grado de libertad de elección y oportunidad para que puedan llevarse a la práctica, para constituirse en “capacidades”.

Las capacidades, como apunta Nussbaum (2012), se constituyen a partir de los distintos funcionamientos de la persona, a partir de lo que realmente es capaz de hacer o ser. Se relacionan con la elección y la libertad y vendrían a ser el conjunto de oportunidades reales de acción que las personas tienen (las pongan o no en práctica). Se refieren al grado de libertad que una persona alcanza para poder elegir poner en práctica -o no- determinadas acciones; como por ejemplo, todas las que posibilitan que esté sana y educada.

Nussbaum (2012) propone llamar “*capacidades internas*” y “*capacidades combinadas*” a los conceptos que Sen había caracterizado como “*libertades fundamentales*” y “*libertades*

*sustanciales*”<sup>3</sup>. De este modo, clarifica y perfila las ideas que plantean dichos conceptos. El primero, se refiere a las características propias de cada persona (rasgos de personalidad, capacidades intelectuales y emocionales, estado de salud y de forma física; unos estados que no son fijos, sino fluidos y dinámicos); y el segundo, al conjunto de oportunidades que tienen las personas para elegir y actuar.

Las capacidades combinadas son capacidades internas que se combinan con las condiciones externas y posibilitan que pueda darse un determinado funcionamiento. Los funcionamientos proporcionan una concepción novedosa del bienestar. Éste ya no consiste ni en la utilidad ni en la cuantía de los recursos, como se había venido haciendo en los últimos años para medir la calidad de vida de una persona o comunidad, sino en que ofrece un panorama de cómo es la vida del sujeto en base a una valoración de su libertad para ser o hacer (Cejudo Córdoba, 2007). Para hacer posible esta valoración es necesario entender que contamos con unas capacidades básicas que se transforman en capacidades internas en la medida que se convierten en rasgos, actitudes y estados de la persona. Estos estados de las personas no son fijos sino fluidos y dinámicos y, entrenados y desarrollados en interacción con el entorno social, económico, familiar y político, conforman nuestras capacidades combinadas (Cuenca, 2013). La Figura 1 muestra la relación de estas capacidades con el desarrollo humano a partir de la definición que de ellas hace Nussbaum.

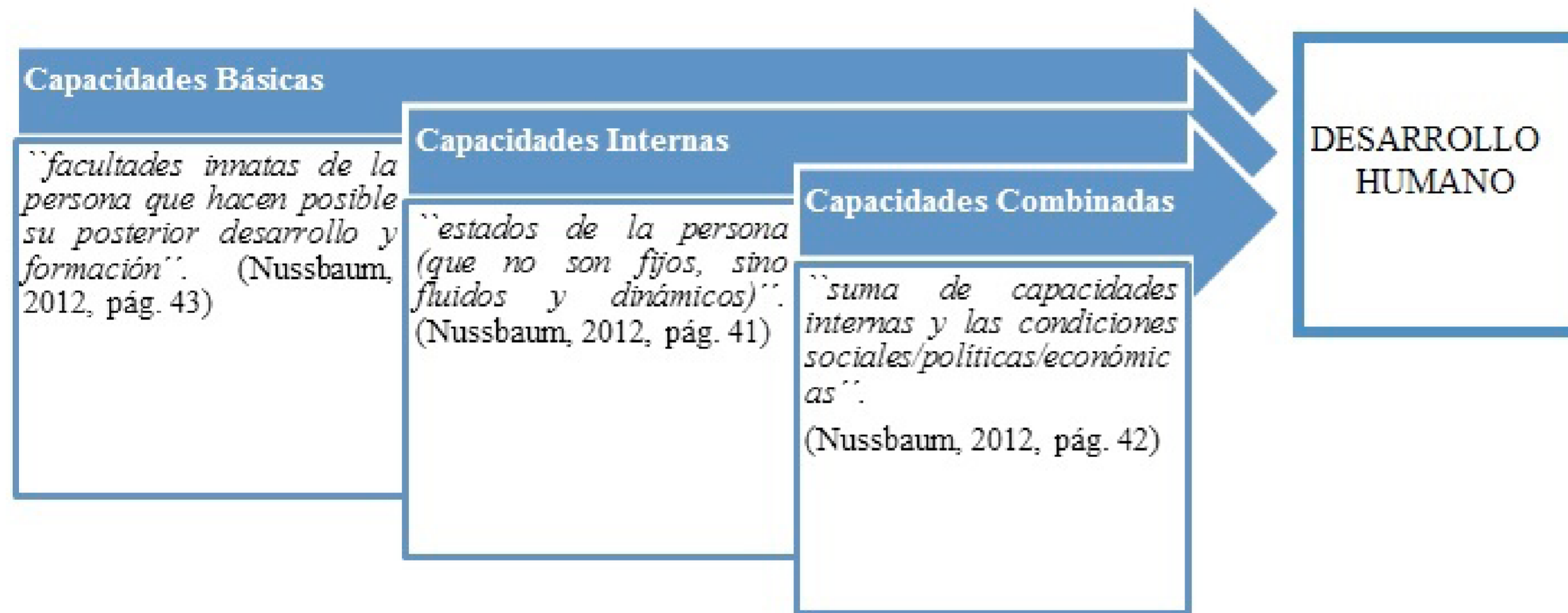
Cuenca (2013) remarca que las capacidades básicas solo pueden llegar a ser capacidades combinadas si se transforman en actitudes, intereses, conocimientos y destrezas adecuados a la edad y a los estados de madurez de las personas, o lo que es lo mismo, necesitamos disponer primero de capacidades internas, para llegar a capacidades combinadas.

Se podría decir que las capacidades básicas se refieren a todas aquellas posibilidades de aprendizaje y de relación con el mundo que traemos en el momento de nuestro nacimiento. Es a partir de ese momento y en nuestra continua interacción con el mundo que nos rodea que nuestras capacidades básicas se pueden convertir en capacidades internas y en capacidades combinadas. Las capacidades internas son los resultados de la interacción de nuestras capacidades básicas con el mundo; unas capacidades que se están actualizando en cada instante. Las capacidades internas van evolucionando a medida que vamos relacionándonos con el mundo, por eso se las caracteriza como estados cambiantes y fluidos.

Las capacidades combinadas, por el contrario, son el resultado de la negociación entre nuestras capacidades internas y las condiciones políticas y socioculturales externas; una negociación que está sujeta a determinaciones temporales, esto es, puede cambiar en cada instante. Lo que podemos ser o hacer en cada momento depende de las condiciones del contexto sociocultural en el que nos encontramos; en el que pretendemos ser o hacer. Para ejemplificar, una capacidad básica podría ser la de aprender a leer. Por medio de la socialización y la educación, podríamos llegar a través de la lectura a adquirir la capacidad interna de estar bien informado. Si a esto le sumamos un contexto que facilita la aplicación de ambas capacidades en la sociedad llegaríamos a desarrollar la capacidad combinada de participación en la vida de la comunidad y, por lo tanto, estaríamos ante unas condiciones favorables para que las personas sean más libres y alcancen un alto nivel de desarrollo.

<sup>3</sup> También han sido traducidas al castellano como “libertades instrumentales” (ver Sen, 2000).

Figura 1: Proceso de Desarrollo Humano (Elaboración propia)



## CAPACIDADES CENTRALES PARA EL FUNCIONAMIENTO HUMANO

Son diversas las investigaciones que ponen en relación capacidades y derechos. Arias Campos, Ayala Rengifo y Díaz Meza (2011) ubican los derechos más allá de un marco de fundamentación, de un deber ser y los establecen como responsabilidad ético-política de los Estados y la sociedad. Martha Nussbaum (2012) apunta:

*“Dar a las personas lo que por derecho les corresponde en virtud de su humanidad es motivo para que existan gobiernos y estados, y este es su trabajo”* (p. 199).

Ahora bien, ¿Qué les corresponde por derecho a las personas en virtud de su humanidad? Desde el enfoque de las capacidades estaríamos hablando de todos aquellos elementos esenciales al servicio de la justicia social básica, que Martha Nussbaum (2012) sintetiza en una lista de diez capacidades. Estas vendrían a ser como una serie de objetivos que se corresponden con derechos pre-políticos y que, desde nuestro punto de vista habrían de constituirse como objetivos y contenidos de cualquier acción o intervención socioeducativa.

Para Sen (2000) no es posible establecer un listado universalmente válido de capacidades dadas las profundas diferencias existentes entre los fines establecidos como valiosos por las distintas comunidades. Considera que esta tarea debe recaer sobre cada comunidad concreta de acuerdo con sus fines específicos. Desde esta posición (Cejudo Córdoba, 2007) la coexistencia de diferentes valoraciones de una misma capacidad e incluso la simultaneidad de varias jerarquías de capacidades ponen el acento en la necesidad de establecer algún tipo de criterios. Desde nuestro punto de vista esto no es incompatible con la lista de las diez capacidades centrales para el funcionamiento humano elaborada por Nussbaum (2002). Estas son: 1) vida, 2) salud corporal, 3) integridad corporal, 4) sentidos, imaginación y pensamientos, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) afiliación, 8) otras especies, 9) juego, y 10) control del propio entorno. En el cuadro N° 1 se presenta la definición de cada una de estas diez capacidades.



#### Capacidades centrales para el funcionamiento humano

- 1) Vida. Ser capaz de vivir hasta el final una vida humana de extensión normal; no morir prematuramente, o antes de que la propia vida se haya reducido de tal modo que ya no merezca vivirse.
- 2) Salud corporal. Ser capaz de tener buena salud, incluyendo la salud reproductiva; estar adecuadamente alimentado; tener un techo adecuado.
- 3) Integridad corporal. Ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites del propio cuerpo sean tratados como soberanos, es decir, capaces de seguridad ante asalto, incluido el asalto sexual, el abuso sexual de menores y la violencia doméstica; tener oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción.
- 4) Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de hacer todo esto de forma "verdaderamente humana", en forma plasmada y cultivada por una adecuada educación [...] Ser capaz de utilizar la mente de manera protegida por las garantías de expresión con respeto tanto al discurso político como artístico, y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de buscar experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario.
- 5) Emociones. Ser capaz de establecer vínculos con cosas y personas fuera de uno mismo [...] Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido.
- 6) Razón práctica. Ser capaz de plasmar una concepción del bien y de comprometerse con una reflexión crítica acerca del planeamiento de la propia vida (esto implica protección de la libertad de conciencia).
- 7) Afiliación.
  - a) Ser capaz de vivir con y hacia otros, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse en diferentes maneras de interacción social.
  - b) Poseer las bases sociales del respeto de sí mismo y de la no humillación; ser capaz de ser tratado como un ser dignificado cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, como mínimo, protección contra la discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, la casta, la etnia o el origen nacional. En el trabajo, ser capaz de trabajar como un ser humano.
- 8) Otras especies. Ser capaz de vivir en relación con el mundo de la naturaleza, con el cuidado por los animales, las plantas y medio ambiente.
- 9) Juego. Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- 10) Control del propio entorno.
  - a) Político. Ser capaz de participar efectivamente en elecciones políticas [...] tener el derecho de participación política, de protecciones de la libre expresión y asociación.
  - b) Material. Ser capaz de tener propiedad (tanto de la tierra como de bienes muebles), no solamente de manera formal sino en términos de oportunidades reales; y tener derechos de propiedad sobre una base de igualdad.

Fuente: Nussbaum (2002, pág. 121- 123).

Para intentar comprender mejor el papel de las capacidades humanas y la relevancia de este enfoque Sen (2000) defiende:

1. Su importancia directa para el bienestar y la libertad de los individuos;
2. El papel indirecto que desempeñan al influir en el cambio social, y
3. El papel indirecto que desempeñan al influir en la producción económica.

Nos es casual que desde el índice de desarrollo humano se incorpore esta perspectiva y que el llamado "Enfoque de las capacidades" esté cada día más presente en la evaluación de la calidad de vida de las personas.

## CULTURA PARA EL DESARROLLO HUMANO

La cultura comprende una gran variedad de definiciones, diversas dimensiones y numerosas formas de vida, Sierra González (2011) la enmarca en el conjunto de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos distintivos, que caracteriza a una sociedad o aun grupo social.

*"Cultura es un estado de la mente, un percatarse del contexto social, capacidad para comunicarse y expresarse suficientemente, a fin de dominar las situaciones de la vida y lograr una satisfacción creadora personal"* (Ministerio de Cultura. Secretaría General Técnica, 1979).

Gillet (2006) establece cuatro sentidos para la palabra "cultura":

1. Artístico, el campo de las artes y las letras.
2. Humanista, permite acceder a la esencia del ser humano.
3. Social y cívico, el acceso a la ciudadanía.

4. Antropológico y sociológico, formas de vida, de pensamiento y de acción, prácticas sociales y culturales.

Los cuatro sentidos se constituyen como aspectos fundamentales en la adquisición de las capacidades para la consecución de libertades y por lo tanto para el desarrollo humano. No es que la cultura posibilite el desarrollo, sino que el mismo desarrollo es cultural, está culturalmente condicionado y, en consecuencia, puede asumir formas diferentes en función de la cultura en que se produce (Escarbajal Frutos, 2011; Úcar, 1999). Desde este punto de vista la cultura es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido éste último como realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud. Las conexiones con los planteamientos de la pedagogía social se hacen evidentes en este punto.

Lo que nos interesa en centrarnos en la capacidad central número 4 contemplada por Nussbaum (2012, pág. 121):

*"4) Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaz de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de hacer todo esto de forma "verdaderamente humana", en forma plasmada y cultivada por una adecuada educación [...] Ser capaz de utilizar la mente de manera protegida por las garantías de expresión con respeto tanto al discurso político como artístico, y libertad de práctica religiosa. Ser capaz de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Ser capaz de buscar experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario".*

Como podemos observar, esta capacidad se encuentra estrechamente relacionada con el concepto y la concepción que podríamos tener de la cultura, en lo que se refiere a los cuatro sentidos de Gillet (lo artístico, lo humanista, lo social y cívico, lo antropológico y sociológico) donde también podemos resaltar la "expresión" y "satisfacción" como dimensiones clave relacionables.

Según el PNUD (2012) en términos de desarrollo el objetivo es que la sociedad genere las condiciones para que las personas alcancen altos niveles de satisfacción con sus vidas y con la sociedad en que viven, en este contexto, la cultura constituye un elemento motor inmejorable para dicho fin.

## CAPACIDAD PARA SENTIR, IMAGINAR Y PENSAR

El ser humano se encuentra inacabado frente a un mundo inhabitable que tiene que dominar por medio de la cultura. A partir de los sentidos, la imaginación y el pensamiento construimos la realidad y conseguimos crear opciones de vida en cada uno de los diferentes contextos (González & Díaz, 1987; Puig Picart, 1989). La función de las artes en cada contexto sería la “apropiación” de los hábitos de percepción y de comportamiento para transformarlos en posibilidades de vida y desarrollo (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2011; Ros Clemente & Úcar, 2013). El arte atiende a los valores y manifestaciones culturales que cada comunidad sustenta en representación de cada individuo y viceversa, así se presenta como mediador de significados y como componente estratégico que nos permiten elaborar sentido.

*“El arte se encuentra como una de las maneras privilegiadas de adentrarse en el universo de nuestros procesos identitarios, revelando las matrices ancestrales y, a través de la convivencia con lo distinto, con la pluralidad, construir nuestras posibilidades de cantar nuestro propio canto en el encadenamiento renovado y humanístico de un mundo que da señales de agotamiento”* (López Fernández Cao, 2006, p. 241)

O lo que viene a ser, verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna religión o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. Lo que Nussbaum (2001) denomina “cultivo de la humanidad”. Cultivar la humanidad significa desarrollar personas creativas capaces de orientar la realidad hacia la potenciación de prácticas sociales que promuevan condiciones éticas y estéticas de existencia a través de una actividad singular y colectiva en continua transformación (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2011; Lenihan & Maguire, 2010). Por ello la importancia de que el arte sea contemplado en las políticas de desarrollo y que la educación social esté integrada por estrategias que valoren la expresión artística como derecho y necesidad.

## CONCLUSIONES

Como podemos observar desarrollo y cultura no se encuentran tan alejados. Tanto uno como el otro tienen en común un mismo fin: generar las condiciones para que las personas alcancen altos niveles de satisfacción con sus propias vidas y con la sociedad en que viven.

Desde nuestro punto de vista, el Enfoque de las Capacidades y del Desarrollo Humano planteado por Sen y Nussbaum, ofrece un marco multidimensional y multidisciplinar muy apropiado para abordar la cultura en general y el arte en particular como estrategia de capacitación. Introducir y fomentar la expresión artística tanto en contextos educativos formales como no formales puede incidir en la transformación positiva de rasgos, actitudes y estados de la persona, o lo que es lo mismo puede contribuir a la adquisición de capacidades internas que posibiliten mayores niveles de desarrollo y de libertad.

Precisamente la posición de este enfoque respecto a las libertades es lo que lo convierte en relevante e impulsor de nuevos planteamientos interdisciplinarios emergentes tanto desde el arte como desde la educación pudiendo desembocar en prácticas innovadoras para el desarrollo de las capacidades de las personas y las comunidades. En este proceso la cultura juega un papel fundamental al ser un fin en sí misma y un condicionante del desarrollo.

El arte, por su parte, es el encargado de la “apropiación” de los hábitos de percepción y de comportamiento, con lo que incide directamente en la construcción de cultura en base a las diferentes capacidades de sentir, imaginar y pensar de las personas. Esto significa que el arte posee la característica de poder formar personas pensantes y críticas con el mundo en el que viven. Aquí es donde radica el interés desde el ámbito de la Pedagogía Social para poder generar nuevas experiencias, iniciativas y metodologías que favorezcan la construcción de “humanidad” en términos de Martha Nussbaum. Pedagogías y estrategias que planteen la necesidad de repensar las representaciones sociales

y culturales desde el compromiso con la propia vida, y con la riqueza y diversidad de la condición humana.

Por ello el estudio y la investigación en materia de arte y capacidades debe avanzar generando instrumentos que puedan evaluar logros alcanzados en materia de desarrollo, creatividad, innovación, nuevos sistemas de valores, modelos de producción y todo aquello que pueda posibilitar cambios y mejoras en los contextos en los que vivimos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkire, S. (2005). Why the capability approach. *Journal of Human Development*, 6 (1), 115-133.
- Arias Campos, R. L., Ayala Rengifo, M. L., & Díaz Meza, C. J. (2011). Reflexiones sobre el derecho a la educación y sus perspectivas en el marco del desarrollo humano. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (1), 117-125.
- Cejudo Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, LXV (47), 9-22.
- Cortina, A., & Pereira, G. (eds.) (2009). Pobreza y libertad. *Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En S. Torío López, O. García-Peréz, J.V. Peña Calvo & C. M. Fernández García (coord.), *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Deneulin, S., & Shahani, L. (ed.). (2009). *An introduction to the human development and capability approach. Freedom and agency*. London: Human Development and Capability Association.
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149. Recuperado en [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/62](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/62)
- Gillet, J. C. (2006). La animación en la comunidad. *Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Graó.
- González, C., & Díaz, L. (1987). *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Popular.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (coord.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- López Fernández Cao, M. (coord.) (2006). Creación y posibilidad. *Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Ministerio de Cultura. Secretaría General Técnica (1979). *Hacia una democracia cultural: conferencia de Ministros responsables de asuntos culturales*. Madrid
- Maguire, C., & and Lenihan, T. (2010). Fostering Capabilities Toward Social Justice in Art Education. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 28, 39-53.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press..
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Ed. Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D.) (2005). *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid: Mundiprensa.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D.) (2012). *Desarrollo humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: l desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: Salesianos Impresiones SA. Extraído de: <http://www.desarrollohumano.cl/informe-2012/2012.zip>
- Puig Picart, T. (1989). *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Madrid: Popular.
- Robeyns, I. (2012). *The capability approach: An interdisciplinary introduction* (Tesis doctoral). Department of Political Science and Amsterdam School of Social Sciences Research Oudezijds Achterburgwa. University of Amsterdam.
- Ros Clemente, F.J., & Úcar, X. (2013). Aportes para la definición, caracterización y expansión de un “Clown Socioeducativo” en S. Torío López, O. García-Peréz, J. V. Peña Calvo, J & C. M. Fernández García (coord.), *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Sierra González, A. (Coord.) (2011). *Cultura, identidad y ciudadanía*. Las palmas de Gran Canarias: Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Servicios de publicaciones.
- Úcar Martínez, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255.

# AUTORES E ESCULTORES NUM TEMPO QUE TEIMA IR CONTRA A HISTÓRIA

## DOIS PROJETOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

### RESUMO

Pensar e fazer Educação Social no campo da Educação de Adultos exige uma ação educativa crítica e esperançosa. Pretendendo ilustrar os contornos e a intencionalidade que esta ação educativa assume, apresentam-se dois projetos realizados no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, da Escola Superior de Educação do Porto, realizados em dois Centros Novas Oportunidades (CNO) da região Norte. Ressalta-se que estes projetos foram desenvolvidos num momento de muita fragilização nas políticas de Educação de Adultos no país, designadamente com o encerramento da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), uma ação governamental responsável pelo desenvolvimento dos programas e projetos destinados à qualificação escolar e profissional de jovens e adultos. O encerramento da iniciativa significou uma série de ruturas, inseguranças, desafios e incertezas de todos os envolvidos no terreno. Neste sentido, as investigações aqui apresentadas revelaram-se como projetos de intervenção que, não se limitando a promover uma análise factual deste momento histórico, tiveram como objetivos construir conhecimento crítico e permitir aos envolvidos agir no sentido de teimar contra as decisões que ampliam ainda mais as desigualdades sociais num país tão débil em matéria de Educação de Adultos.

Estes projetos de intervenção social tiveram como pressuposto metodológico o paradigma sócio-crítico, através da metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP) que, pelo seu potencial transformador, se assume particularmente adequada em projetos socioeducativos e de desenvolvimento comunitário, sobretudo neste domínio.

Esta apresentação está estruturada em duas partes. A primeira diz respeito às considerações teóricas e metodológicas que visam uma melhor compreensão dos trabalhos realizados, e a segunda parte dá conta dos dois projetos realizados. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais, sendo apontadas pistas para futuras investigações neste campo.

Para além dos sujeitos (autores e escultores dos projetos), assume-se que enquanto educadores sociais, os investigadores envolvidos nestes projetos são coautores e coatores, intervindo na história, agindo numa realidade que alguns insistem em dizer ser inalterável. Conseguiu-se reclamar a participação dos envolvidos na criação de uma nova realidade, pois “considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingénuo e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável” (Freire, 1980, pp.15-16).

### CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A Educação Social é uma área de intervenção jovem, fértil e auspiciosa pelo desafio que coloca aos trabalhadores sociais de conceberem e compreenderem a educação e a ação social, integrando-a nas novas dinâmicas que as sociedades atuais exigem, sendo esta, ancorada na Pedagogia Social que, de acordo com Díaz (2006), é uma ciência pedagógica com caráter teórico e prático que envolve o conhecimento e a ação sobre os seres humanos.

Carvalho e Baptista (2004) sustentam que a pedagogia tem alcançado uma verdadeira importância na ação social, pois “insere-se no movimento de reinvenção dos mecanismos de solidariedade, apontando para a necessidade de promover a capacidade participativa dos sujeitos” (pp. 52), ao mesmo tempo que facilita a “interdependência dinâmica entre serviços e profissionais de diferentes áreas e evidenciando o papel activo dos actores” (p. 54), movendo-se em prol da integração de políticas apropriadas. Os mesmos autores defendem que a Educação Social apoia-se nos contributos disciplinares de ciências como a sociologia, a psicologia e a antropologia, cabendo à pedagogia social integrar a diversidade desses contributos e fornecer as balizas teóricas legitimadoras do trabalho do educador social.

Mendes, Ivaneide  
Pinheiro, Anabela  
Vieira, Isabel  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
ivaneide@ese.ipp.pt; anapinhas13@gmail.com; isabelvieira@ese.ipp.pt

Palavras-chave  
Educação Social, Educação de Adultos, Investigação-Ação Participativa, Centros Novas Oportunidades

A Educação Social preocupa-se com a reabilitação de índole social e política, em prol da singularidade das pessoas, envolvendo-se nas questões sociais contemporâneas, desconstruindo a ideia de que o social é uma subdimensão do político. Nesta lógica, a Educação Social é o “modo de expressão da responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem” (Carvalho & Baptista, 2004, p.11).

O seu potencial vai muito além do trabalho com aqueles que se encontrem em situações de vulnerabilidade e de risco. A este respeito, Isabel Timóteo (2010), reconhecendo o especial interesse que estes setores assumem na sociedade de bem-estar, refere que “a Educação Social tem funções não menos importantes que não se esgotam neste âmbito de intervenção” (p. 10), como a promoção da qualidade de vida dos cidadãos e a prevenção de desequilíbrios sociais. Esta autora defende uma Educação Social

*“emancipatória, transformadora e transformativa que se afirma em rutura com o registo assistencialista (de base positivista) e parte de uma visão de um mundo que se deseja mais igualitário, solidário, inclusivo e democrático, firmado no paradigma sócio-crítico, e tendo por base a visão do ser humano como capaz de se olhar e olhar o mundo de forma crítica e informada e capaz de resolver os seus problemas, num quadro de valores necessariamente inteligíveis e conscientes”* (Timóteo, 2010, p.12).

Também com o enfoque no desenvolvimento da consciência crítica, Mendes (2007) defende que a Educação Social deve ser problematizadora, ou seja, “deve orientar-se, sobretudo, pela criatividade e pelo estímulo à acção e reflexão sobre a realidade, onde os homens e mulheres sejam desafiados a questionar a sua própria existência e sejam capazes de se debruçar criticamente sobre a realidade e apreendê-la, actuando e transformando-a para o bem comum” (p.114).

Na época em que vivemos, destaca-se, sem dúvida, o lugar ocupado pela educação no desenvolvimento humano. A educação é um processo em aberto, pertencendo à Educação Social o papel de a desenvolver e ajudar os indivíduos na obtenção de

autonomia. Uma tarefa que implica lidar com a incerteza e a imprevisibilidade nas mais diversas situações. Neste processo emergente, a Educação Social valoriza as matrizes do humanismo e revela-se como um instrumento que coloca o sujeito no centro, reconhecendo o homem como um meio privilegiado para a transformação. Prevalece a vocação ontológica no sentido de se trabalharem processos de autonomização, suprimindo a dependência institucional.

No campo da educação é premente fazer a relação entre Educação Social e Educação de Adultos que, apesar de conceitos distintos, com origens históricas e conceituais diferentes, apresentam muitos pontos de contacto. Ambos partilham de uma espinha dorsal comum: a ação educativa. Ambos se cruzam com a proposta humanista de Paulo Freire.

A ação educativa não pode ser um processo inconsciente de mostrar a cada um qual é o seu lugar na sociedade e conformar-se com ele. Também não se pode reduzir à mera transmissão de conhecimentos, que Freire denominou de “educação bancária”, em que não existe implicação dos sujeitos nos seus processos de aprendizagem.

A educação não pode ignorar os contextos de vida dos adultos, a sua experiência, aquilo que faz deles adultos, sob pena de se tornar mera reprodutora de desigualdades.

A Educação de Adultos ocorre ao longo da vida e na vida, sendo a sua matriz antropológica “incomportável com acções sócio-educativas que tornem as pessoas, cada pessoa, como objectos de intervenção de catálogo, «públicos-alvo» de «intervencções» sociais, inscritas em «doutrinas» ou «estratégias» de política social, central ou localmente formatadas” (Azevedo, 2007, p.13).

A diversidade dos contextos de vida em que podem ter lugar é outro campo de interseção dos dois conceitos. Por um lado, a evolução que se tem verificado no conceito de Educação de Adultos no contexto europeu, nomeadamente pela atenção que lhe tem sido conferida pela UNESCO, no sentido do seu alargamento a todas as etapas e a todos os contextos de vida, veio retirar-lhe o carácter exclusivamente escolar e aproximá-la de outros conceitos

ligados a intervenções socioeducativas, como a Educação Social e o desenvolvimento comunitário. Por outro lado, a Educação Social também não deve ser reduzida ao contexto não-escolar. Apesar de tender a privilegiar as modalidades de educação não-formal e informal, ela situa-se numa perspectiva mais complexa e abrangente que acolhe diferentes dimensões da educação orientada para o desenvolvimento e solidariedade social.

Para Isabel Baptista, “chamar de não-escolar à aprendizagem social faz tanto sentido como denominar a aprendizagem escolar de não-social” (2008, p.14). Segundo a autora, tanto a Educação Social como a educação e formação de adultos são áreas e domínios estratégicos de ação da Pedagogia Social. Também Díaz (2006) considera que a Educação Social se deve efetuar em todos os contextos em que o indivíduo se desenvolve, dentro e fora da escola, e defini-la exclusivamente por ocupar o espaço não escolar implica uma visão redutora. Assim, os dois conceitos, Educação Social e Educação de Adultos, aproximam-se e inter-setam-se.

Outro ponto de interseção é a relação dos conceitos com o desenvolvimento, nomeadamente, o desenvolvimento comunitário. A este respeito Isabel Baptista refere que “seja qual for o seu contexto de realização, a educação define-se como uma prática antropológica de carácter intencional, correspondendo sempre a uma intenção deliberada no processo de desenvolvimento humano” (2007, p.47). A Educação Social não foge à regra e, ao potenciar uma capacidade crítica de olhar o mundo e uma capacidade de o transformar e melhorar, promove o desenvolvimento dos sujeitos, a nível individual e grupal, que reverte para o desenvolvimento do meio em que estão inseridos. Os sujeitos aprendem a ser uns com os outros, em comunidade.

É nesta perspectiva que se enquadram estes trabalhos, numa Educação Social que sequer muito mais do que uma socialização correta e numa Educação de Adultos que se quer muito mais do que uma estratégia de ajustamento funcional dos indivíduos às especificidades do mercado de trabalho. Os projetos socioeducativos que se apresentam procuraram promover nos sujeitos adultos com quem foram construídos, a capacidade de reflexão sobre o seu passado e apropriação crítica do seu presente,

a fim de tomarem decisões sobre o seu futuro. Sendo a Educação Social uma ação, teoricamente sustentada, cuja diversidade de finalidades decorre da diversidade das necessidades dos atores em contexto, mas desagua, invariavelmente, no fim último da promoção da qualidade de vida dos cidadãos e da prevenção de desequilíbrios sociais, os seus projetos de intervenção operacionalizam-se metodologicamente pela Investigação-Ação Participativa.

De facto, um projeto de intervenção socioeducativa não pode ser construído à distância da realidade social em causa. Medidas de intervenção com um determinado grupo de indivíduos, não resultarão, provavelmente, com outro grupo de sujeitos com os mesmos problemas ou problemática associada. Os indivíduos são todos diferentes, com percursos de vida diversos, formas distintas de sentir e ver o mundo, os outros e a si mesmos. Não é possível a mera replicação de projetos de intervenção nem a generalização ao nível da realidade social, que é mutável, está sempre em permanente transformação, o que implica uma atitude de constante investigação, observação, análise crítica e flexibilidade da parte do investigador.

Simultaneamente a esta ideia, a participação dos sujeitos torna-se uma prioridade fundamental, num universo complexo onde se esboçam desafios permanentes e onde o olhar sobre si mesmo e sobre os outros revelam ser uma outra necessidade fundamental.

Estes projetos encontram-se ancorados no paradigma sócio-crítico, alicerçado na prática dos sujeitos, na sua vida quotidiana, nas preocupações que a realidade impõe porque, de acordo com Freire (2004) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22). A realidade apenas pode ser compreendida no confronto com as condições ideológicas, políticas e históricas a ela subjacentes.

Na tentativa de responder à exigência de aproximação do senso comum ao saber procurou-se a construção de um “novo conhecimento que seja resultado do confronto do saber popular com o saber científico atual, na ação ou na busca de soluções para os problemas imediatos e históricos dos setores populares” (Souza, 2006, p. 120). Para tal, privilegiou-se a Investigação-Ação

Participativa (IAP), em coerência com o paradigma sócio-crítico e no sentido de articular a “epistemologia, a teoria e a práxis” (Lima, 2003, p. 310), ou seja, a “curiosidade epistemológica” dos sujeitos, de forma a impulsionar igualmente a avaliação crítica da prática. A complexidade desta metodologia encontra-se precisamente no facto de conter todos os componentes da investigação e, mais ainda, os componentes da ação.

Ao longo dos projetos e do seu caminho investigativo e transformativo, colocaram-se os sujeitos no centro da ação educativa, valorizando-se a sua intervenção na própria história e na história coletiva e acreditando

*“no potencial de conhecimento e aprendizagem que têm mulheres e homens comuns; e nos impulsiona como contribuintes dos processos de mudança social mais amplos, para colocar o povo no centro dos nossos planos, programas e atividades”* (Sousa, 2006, p.123).

Rejeita-se uma conceção de educação como mera transmissora da cultura, que muitas vezes se limita a uma função hegemónica, em prol de uma conceção libertadora. Estas duas investigações tentam demonstrar que “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (Freire, 2004, p. 70), sendo necessário pôr os sujeitos a pensar criticamente a realidade e agir de forma participada para que, autonomamente, sejam os guias das suas vidas e sejam motores da prática social.

Nesta conceção de educação, a IAP é particularmente adequada pelo seu potencial transformador e permite agir “reflexivamente sobre a realidade, para a sua transformação num determinado sentido e intencionalidade, resulta no crescimento interactivo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interacção” (Nunes, 2008, p.2). Acrescenta-se ainda o seu potencial participativo que permite que o conhecimento seja “produzido em confronto directo com o real, tentando transformá-lo, e o saber social é produzido colectivamente pelos actores sociais, desconstruindo o papel de “especialista” normalmente atribuído ao cientista social” (Guerra, 2007, p.75).

As técnicas utilizadas para o desenho e o desenvolvimento destes projetos foram as conversas intencionais, a observação participante, a análise documental e os grupos de discussão, aliando a necessidade de conhecimento da realidade à da sua transformação. No que diz respeito à avaliação, utilizou-se o modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1987), por incluir um processo de avaliação sistemática, com vista ao aperfeiçoamento contínuo e constante do projeto, que se procurou também conjugar com os pressupostos de uma avaliação participativa.

## O DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

O projeto “Autores da Nossa Própria História” decorreu num CNO da rede pública, em 2011-2012, no momento em que se toma conhecimento do início do processo de extinção da rede de centros.

Este facto inesperado criou uma série de circunstâncias que influenciaram a avaliação do contexto de que se partiu. O posicionamento metodológico que se assume em projetos de Educação Social implica que se parta de uma problematização da realidade feita com os sujeitos, problematização essa que não foi alheia a uma série de sentimentos de incerteza que esta notícia trouxe a um número considerável de adultos que frequentavam os seus processos neste centro. Partindo dessa avaliação, o projeto desenha-se com a finalidade de promover a participação dos adultos na valorização dos percursos frequentados no CNO e na prossecução dos seus projetos de vida. Segundo Guerra, a finalidade indica “a razão de ser de um projecto e a contribuição que ele pode trazer aos problemas e às situações que se torna necessário transformar” (2007, p. 163).

Para que o projeto pudesse cumprir esta finalidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais: proporcionar espaços/tempos de acompanhamento aos adultos após a certificação, apoiando-os na construção de um plano de desenvolvimento pessoal; refletir sobre as consequências do encerramento repentino do CNO; garantir a conclusão da certificação a todos os que

se encontravam em fase de finalização dos processos de RVCC e valorizar o trabalho desenvolvido no CNO, credibilizando os percursos e os certificados.

Para procurar atingir estes objetivos, foram programadas atividades agrupadas em duas ações. A primeira - “Programando o futuro” - centrou-se em encontros individualizados com vista ao levantamento dos projetos de vida e a construção de planos de desenvolvimento pessoal. A segunda - “Refletindo o passado, valorizando o presente” – apoiada em estratégias de carácter grupal, consistiu essencialmente no desenvolvimento de atividades de reflexão, credibilização e de valorização dos percursos frequentados no CNO.

Uma das atividades consistiu na recolha e análise de notícias publicadas sobre a INO, seguida de uma sessão de grupo de discussão sobre essa opinião pública e publicada. Esta atividade ajudou os participantes na tomada de consciência sobre os efeitos das políticas públicas e das suas intermitências e transições nas suas vidas, ajudando-os na construção de um discurso e uma opinião fundamentada.

Outra atividade deste projeto consistiu na constituição de um grupo de adultos em processo de RVCC que, mediante compromisso assumido entre todos, adultos e profissionais, receberam acompanhamento aos seus processos de forma mais regular e intensiva. Este grupo, pelo facto de se encontrar numa fase bastante adiantada dos seus processos, seria particularmente afetado por esta situação, que ameaçava a possibilidade de concluir a sua certificação. Esta atividade permitiu a certificação do nível secundário a um grupo de quinze adultos.

Resultou também deste projeto um documentário composto por testemunhos de seis participantes, com o título “Dar voz a quem ainda não foi ouvido”. Denunciadores de um discurso crítico, os testemunhos revelaram uma enorme riqueza de reflexões sobre as condicionantes de vida que levaram a maioria destes adultos a abandonar a escola cedo, a dedicação e empenho necessários para a realização dos seus processos de RVCC e a sua leitura sobre as condicionantes políticas e económicas relacionadas com o fim da iniciativa.

Outro dos produtos deste projeto foi a “Carta ao ministro”, transformada em petição pública, publicada no blog da escola e nas redes sociais. Conseguiu-se reunir um elevado número de assinaturas em poucos dias, percebendo que isso significava que existiam muitas pessoas a identificar-se com o seu conteúdo.

O projeto “Autores da Nossa Própria História” foi-se construindo no diálogo permanente entre a teoria e a prática, num paradigma em que se crê que a ciência está ao serviço dos homens e mulheres, e da sua capacidade transformadora. “Toda ação educativa implica sempre uma suposição de «uma responsabilidade pelo outro», respeito por si mesmo, respeito pela comunidade profissional e, em termos gerais, respeito pela sociedade” (Ronda Ortín, 2012, p. 55-56). Neste caso, essas responsabilidades pelos outros, constroem-se numa relação de proximidade entre o investigador e os participantes, potencializadora de um conjunto de compromissos partilhados.

O segundo projeto aqui apresentado, “O Tempo, Um Grande Escultor” foi desenvolvido num CNO da rede privada, em 2012-2013, já numa fase de extinção da INO.

Apesar de se avizinhar o término do CNO, causando desalento aos adultos e aos técnicos de RVC (a maioria desempregados e alguns em situação de voluntariado) agruparam-se ainda determinados recursos que puderam ser solicitados para a identificação dos problemas e necessidades e o seu contexto, também caracterizado por potencialidades e recursos. Tornou-se fulcral desenhar o projeto e definir os objetivos que deram conta, não do que se ia fazer, mas do que se pretendia alcançar. Perceber a sensibilidade dos sujeitos sobre o desenho do projeto e encontrar um caminho para o emergir de alternativas aos problemas, protagonizando as suas vidas de forma a serem cada vez mais sujeitos e menos objetos, foi inevitável.

Ao devolvermos a realidade ao coletivo, o grupo pôde examinar as suas afirmações, analisar as causas, as condicionantes da realidade e fazê-lo de forma coletiva, explorando possibilidades de a transformar e pensar em estratégias. Efetuar interpretações da informação recolhida, procurar diferentes contributos, construir novos entendimentos sobre o futuro, priorizar questões, transformar os problemas em soluções e oportunidades,

responsabilizando o grupo para a tomada de decisões, num processo e compromisso coletivo, foram os propósitos desta auscultação constante. Esta análise sistémica, que privilegiou os métodos qualitativos e a transdisciplinaridade, permitiu uma pluralidade de procedimentos na intervenção.

A construção de um percurso, envolvendo um grupo de 10 técnicos de RVC e um grupo de 10 adultos, revelou-se indispensável para definir a finalidade deste projeto que consistiu em conscientizar os agentes envolvidos nos dispositivos de RVCC para a sua importância na Educação de Adultos. Para perseguir essa finalidade foi necessário definir objetivos gerais, planear ações e atividades, considerar estratégias de participação e ação, calendarizar e estruturar objetivos específicos. Da reflexão conjunta surgiram os objetivos gerais que operacionalizaram e apontaram para a ação no sentido de anunciar o que os sujeitos deverão ser capazes de fazer. Foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais: envolver os técnicos de RVC na valorização social do modelo de validação e certificação de competências; envolver os adultos na valorização social do processo de RVCC e valorizar a contribuição dos técnicos de RVC para os futuros dispositivos de RVC na Educação de Adultos. Esta coconstrução desafiou os sujeitos a participarem, a emanciparem-se e a tornarem-se capazes de refletir sobre si e sobre os seus contextos. Com o propósito de produzir considerações sobre o passado, o presente e o futuro da Educação de Adultos, a investigação foi desenvolvida a partir de três ações, com questões a elas associadas que serviram de mote para as reflexões, caminhando para a utopia como realidade a conquistar. Foram elaboradas cartas individuais e documentos coletivos que serviram como registos históricos e interventivos desta experiência vivida.

Sob o mote: “O que é reconhecer, validar e certificar competências?”, procurou-se a reflexão coletiva sobre o processo de RVCC, com o intuito de rever o caminho da certificação, de forma a espelhar, em linhas gerais, em que consistiu o processo de certificação de competências. Coletivamente elaborou-se uma Declaração de Excelência, com um descritivo do processo que deu origem à certificação e simultaneamente tornar o processo mais claro e transparente junto da sociedade civil, enaltecendo a responsabilidade e seriedade do mesmo.

Sob o mote: “Não se nasce técnico de RVC... faz-se técnico”, ambicionou-se a elaboração de cartas, produzidas em torno de reflexões e aprendizagens vivenciadas pelos técnicos e adultos. Procurou-se ainda facilitar a discussão e a tomada de perspectiva do caminho que foi percorrido e a percorrer no campo da Educação de Adultos. Partilharam-se ideias relativas à forma como cada técnico de RVC se foi construindo num processo e relação dialética com os adultos, evidenciando-se o facto de serem todos aprendentes. Estas cartas representam uma viagem ao universo dos técnicos de RVC e dos adultos, partilhando as suas memórias, histórias e aprendizagens desenvolvidas ao longo de um percurso de construção, transformação e valorização do percurso desbravado. Pretendeu-se com a gravação e publicação das cartas, que as mesmas constituíssem um instrumento de intervenção social, de recolha de vivências, experiências, receios e expectativas das pessoas envolvidas neste processo.

Sob o mote “A quem pertence o futuro da Educação de Adultos?” foi organizada uma Mesa Redonda que auxiliou no reafirmar da convicção na Educação de Adultos e na reflexão sobre a sua importância. Esta atividade serviu para incentivar uma discussão pública sobre os Centros de Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), sucessores dos CNO, e problematizar questões relacionadas com a profissionalização do educador de adultos. As principais considerações produzidas estiveram na base da elaboração de uma carta dirigida à ANQEP. Pretendeu-se igualmente, com a criação deste momento, valorizar a contribuição dos técnicos de RVC e dos adultos para os futuros dispositivos de RVC na Educação de Adultos, assegurar o poder de participação e decisão de cada sujeito e salientar que todos os presentes têm uma oportunidade privilegiada de o fazer. Foi fundamental comunicar, desenvolver estratégias, solucionar problemas, baseado na convicção de que todos podem contribuir para a discussão, nas decisões e resultados, implicando as pessoas para que “estas assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1980, p.15), aproximando-as deste processo que se apresenta igualmente como um compromisso histórico. O crescente processo reflexivo-crítico, desenvolvido ao longo deste projeto pelos participantes, permitiu um discurso mais sólido e consciente das responsabilidades de cada um na credibilização e consolidação dos processos de RVCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em investigação-ação, a ação procura a mudança, mas há mudanças que não decorrendo dessa ação, inevitavelmente, interferem com ela. Os projetos apresentados são ilustrativos deste facto, por terem coincidido com um momento de “viragem” nas políticas públicas de Educação de Adultos. Em ambos os projetos, os participantes revelaram ter consciência dessa mudança, através da sua capacidade de ler a realidade e do discurso crítico demonstrado (bem evidenciado nos produtos dos projetos).

Os impactos do fim de uma iniciativa, vivenciados no contexto de cada uma das duas organizações, seus adultos e profissionais, foram tomados como ponto de partida à atividade reflexiva. Os diálogos encetados com o senso comum são fundamentais em Educação Social e tornam as investigações/intervenções mais humanizadoras.

A utilização da metodologia de Investigação-Ação Participativa permitiu ao educador social juntar-se aos sujeitos participantes e com eles cooperar, investigando e agindo no sentido da transformação, numa atitude solidária de perseguição da utopia. Isto remete-nos para a desconstrução do papel de “especialista” de que nos fala Isabel Guerra (2007, p. 75), e também para o “mundo ético” que o educador deve transportar: “em qualquer circunstância, o educador leva consigo um “mundo ético, que deve ser capaz de conhecer e explicitar” (Ronda Ortín, 2012, p.56).

As intervenções dos participantes e suas mensagens de cidadania e exercício democrático são reveladoras do carácter emancipatório, “transformador” e “transformativo” (Timóteo, 2010) que se espera da Educação Social, características essas que assumem, no campo da Educação de Adultos, um papel primordial.

Procurou-se seguir os princípios de uma “pedagogia participativa, onde os participantes são envolvidos ativamente na cooperação e tomada de decisão. Deste modo, eles podem aprender a viver juntos, a ouvir, a ser e sobretudo a participarem solidariamente” (Pérez-de-Guzmán, Vargas, & Amador Muñoz, 2011, p.113).

O educador social assumiu o papel de investigador coletivo e co-construiu a ação com os sujeitos participantes, assumindo-se como um mediador, que não sendo “dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos (...) com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar” (Freire, 2006, p.28).

Estes projetos apontam para a necessidade de se continuar a apostar numa educação de adultos que assente numa lógica humanista, de solidariedade, respeito, justiça e desenvolvimento, essenciais à democracia. A este respeito reforça-se a recomendação da UNESCO, que refere no seu relatório que a educação deve contribuir para o desenvolvimento global das pessoas e deve “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento e imaginação, de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (UNESCO, 1996, p.100).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sócio comunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 135-151.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Díaz, A. S. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona da Educação*, 7, 91-104.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (6<sup>a</sup> edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção. Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia Editora.

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra - Desenvolvimento Local - Investigação Participativa, Animação Comunitária* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Mendes, I. D. P. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Vale do Ave, Norte de Portugal* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Granada, Granada, Espanha.

Nunes, R. S. (2008). Investigação-acção e responsabilidade social. *A Página da Educação*, 174, 28-29.

Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Muñoz, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.

Ronda Ortín, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.

Sousa, J. F. (org.). (2006). *Investigación-acción participativa: ¿¿Qué?? – desafio a la construcción colectiva del conocimiento*. Recife: NUPEP-UFPE, Edições Bagaço.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica e y Práctica*. Madrid: Piados/MEC.

Timóteo, I. (2010). *Educação Social e relação de ajuda - representações dos educadores sociais sobre as suas práticas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.

UNESCO (1996). *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.



# CORRESPONSABILIDAD PARENTAL: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN CON UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL GRUPAL

## RESUMEN

Introducción. El concepto de “parentalidad positiva” se convierte en el concepto integrador el Consejo de Europa (Rec, 2006) para promover políticas de apoyo a la familia permitiendo reflexionar sobre el papel de las mismas en la sociedad actual y estableciendo orientaciones y mecanismos de apoyo a fin de cumplir con sus responsabilidades de crianza y educación. Entre los recursos señalados, destacar los programas educativos a padres y madres y la creación de servicios que mejoren la conciliación familiar y laboral. El programa “Construir lo cotidiano” busca mejorar los resultados educativos de las familias a través de un mejor reparto de las cargas familiares, con un sentido solidario y fuertemente comunitario; ofrecer un modelo educativo que favorezca la educación no sexista de los hijos e hijas y su creciente participación activa en las decisiones y en la vida familiar. Entre las competencias parentales o capacidades que permiten a las familias afrontar la tarea vital de ser padre o madre, y donde se asienta nuestra intervención educativa, el programa pone el acento, entre otras, en: el establecimiento de las normas en la vida familiar, el apoyo y afecto en las relaciones, la implicación en la tarea educativa (corresponsabilidad), la participación de los hijos e hijas en las tareas domésticas, las habilidades comunicativas y la resolución de conflictos-negociación. En estas páginas queremos presentar cómo dicho programa ha mejorado las imágenes de maternidad y paternidad de los padres y madres que han participado en el mismo, así como la disposición para llegar a acuerdos negociados y resolver los conflictos que surgen en el reparto del trabajo doméstico.

Metodo. En el estudio han participado un grupo de 35 padres y madres (familias nucleares y monoparentales). El procedimiento de evaluación de resultados se concretó en tres momentos: un pretest inicial, un informe valorativo final y un postest transcurridos al menos, medio año de la aplicación del programa.

Resultados. Los resultados muestran cambios perdurables en el tiempo, especialmente, la imagen de maternidad y paternidad se ha visto reforzada porque reporta una reflexión compartida sobre la vivencia de ser padres y madres. La resolución negociada de conflictos se puede decir que es la dimensión más favorecida

siendo más proclives a afrontar los conflictos sobre el reparto del trabajo familiar desde la negociación y la cooperación.

Conclusion. El programa ha mejorado la situación de las familias tras haber transcurrido seis meses de su participación, ofreciendo oportunidades de aprendizaje que posibilitan la optimización del ejercicio de la parentalidad positiva. Siendo conscientes de lo limitado de los cambios, los resultados sugieren, también, seguir manteniendo procesos de apoyo en el tiempo así como sesiones de seguimiento con las familias. Finalmente, resaltar la importancia de los documentos oficiales, en concreto, documentos del Consejo de Europa, y su orientación a la hora de la implementación de políticas públicas de apoyo a la familia y resaltar la necesidad de incorporar estrategias que atiendan la complejidad de las situaciones familiares diversas de la sociedad actual.

## INTRODUCCIÓN

La Recomendación del Comité de Ministros sobre política de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad adoptada en 2006 es la piedra angular del trabajo del Consejo de Europa en el campo de la relación padres-hijos y se ha convertido en la referencia de prácticamente todas las políticas de parentalidad promovidas en Europa. El objetivo de dicha Recomendación (2006) es que los Estados reconozcan la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los padres tengan suficientes apoyos para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos e hijas.

El ejercicio positivo de la parentalidad significa que la principal preocupación de los padres debe ser el bienestar y el desarrollo saludable del niño y que deben educar a sus hijos de forma que puedan desarrollarse lo mejor posible en el hogar, en el colegio, con los amigos y en la comunidad. Se refiere: “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento

Torío López Susana  
García-Pérez, Omar

Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Grupo ASOCED. Universidad de Oviedo  
storio@uniovi.es; garciaomar@uniovi.es

### Palabras clave

educación parental, parentalidad positiva, imágenes de maternidad y paternidad, negociación y resolución de conflictos

de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p.3). Según esto, el objetivo de la tarea de ser padres (Rodrigo, Máiquez & Martín, 2010a) es el de promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del menor en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del menor y su bienestar.

La Recomendación se propone conseguir que los Estados miembros del Consejo de Europa sean conscientes de la necesidad de proporcionar a los padres los mecanismos de apoyo suficientes para cumplir sus responsabilidades en la crianza y educación de sus hijos e hijas. Concretamente, los componentes fundamentales de las políticas y medidas propuestas (Consejo de Europa, 2006) son las siguientes:

- Apoyo a la labor parental en los tres niveles siguientes: a) informal, creación y consolidación de los vínculos sociales existentes y fomento de nuevos vínculos entre los padres y sus familias, vecinos y amigos; b) semi-formal, fortalecimiento de las asociaciones de padres y del ámbito de la infancia y otras ONGs así como la promoción de grupos y servicios de autoayuda y otros de tipo comunitario; y, c) formal, facilitar el acceso a los servicios públicos.
- Promoción de la educación sobre los derechos de los niños y el ejercicio positivo de la parentalidad. Se animará a los padres a adquirir mayor conciencia del carácter de su función y la promoción de programas preventivos y programas específicos para familias en situaciones difíciles, resolución de conflictos, etc.
- La creación de las condiciones necesarias para lograr una mejor conciliación de la vida familiar y laboral.

En este sentido, es necesario proporcionar a los padres una serie de servicios y programas centrados en el contenido de las tareas y funciones parentales (Consejo de Europa, 2006) destacando, entre otros, los programas educativos y de ayuda a padres

y madres. De igual modo, en el informe “Parenting in contemporary Europe: a positive approach” (Consejo de Europa, 2007) se señala la posibilidad que tienen las familias para aprender hablando sobre sus experiencias con otros padres, amigos y familiares. Se recomienda recurrir a servicios profesionales que de forma directa (educación para padres) e indirecta (terapia de pareja) les apoyen en su papel parental. Se pueden señalar algunos documentos elaborados en torno a la parentalidad positiva inscritos en las líneas de actuación destinadas a promover políticas locales de apoyo a la familia y que parten de la Recomendación Rec (2006)19, entre otros, Rodrigo, Maíquez y Martín (2010a, 2010b, 2011) y Martínez González (2010).

Rodrigo, Maíquez y Martín (2010a, 2010b) aportan algunas recomendaciones para la organización de programas y/o actividades municipales preventivas y de promoción que sirvan de apoyo a la parentalidad positiva. El programa “Construir lo cotidiano” (Torío et al., 2013) cumple con dichas recomendaciones, entre otras, “favorecer la conciliación de la vida familiar, laboral y personal mediante el fomento de la co-responsabilización en las tareas de cuidado en el ámbito familiar y social y un uso más equitativo del tiempo” (Rodrigo et al., 2010a, p. 29), objetivo prioritario del mismo. Este es un programa grupal de educación parental, práctico y participativo, dirigido a padres y madres de niños y niñas en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Se centra en abordar la corresponsabilidad familiar con el objetivo de proporcionar la oportunidad de unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la crianza y educación de los hijos e hijas. Podemos señalar que asume uno de los presupuestos fundamentales de la educación parental (Rodrigo et al., 2010b): favorecer la educación no sexista de los hijos e hijas y su creciente participación activa en las decisiones y en la vida de la familia.

Entre las competencias parentales o capacidades que permiten a las familias afrontar la tarea vital de ser padre o madre, y donde se asienta nuestra intervención educativa, el programa pone el acento, entre otras, en: el establecimiento de las normas en la vida familiar, el apoyo y afecto en las relaciones, la implicación en la tarea educativa (corresponsabilidad), la participación de los hijos e hijas en las tareas domésticas, las habilidades

comunicativas y la resolución de conflictos-negociación. Establecer una conexión entre prácticas cotidianas, normas y valores y comunicación e interacción.

El objetivo de esta comunicación es presentar cómo el programa “Construir lo cotidiano” ha mejorado las imágenes de maternidad y paternidad y la resolución negociada de conflictos en las parejas que participan en el mismo. Para ello se ha elaborado un instrumento de medida que ha permitido la evaluación del programa antes y después del periodo de formación.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

El programa se llevó a cabo durante dos cursos académicos 2011/2012 y 2012/2013 en diferentes centros educativos del Principado de Asturias (en la actualidad sigue en curso). Los participantes fueron 35 padres y madres, de los cuales 19 eran mujeres (54.3%) y 16 hombres (45.7%). La media de edad ha sido de 41.5 años (D.T. = 5). Las madres tenían una edad media de 41 años (D.T. = 5) y los padres de 42 (D.T.=5.9). La prueba U de Mann-Whitney, muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas por edad entre ambos progenitores ( $U=151.5$ ;  $p>.05$ ).

En la Tabla 1 se pueden ver las características de las familias en cada uno de los centros. La edad media en la que empezaron a ejercer la paternidad ha sido estadísticamente significativa ( $\chi^2=16.39$ ;  $p<.01$ ). El promedio de hijos fue similar en los cinco centros, entre uno y dos ( $\chi^2=8.8$ ;  $p>.05$ ). La edad del primer hijo fue ligeramente diferente de un centro a otro. ( $\chi^2=8.7$ ,  $p=.07$ ), siendo las diferencias mayores para edad del segundo hijo ( $\chi^2=10.7$ ;  $p=.01$ ).

Tabla 1. Características de las familias participantes

Centro	Edad media en la que tuvieron el primer hijo/a (ii)	Promedio de hijos (iii)	Edad media del primer hijo/a	Edad media del Segundo hijo/a	Género del primer hijo/a (iii)	Género del Segundo hijo/a
Centro 1	37.50	Uno	6 años	-----	masculino	-----
Centro 2(i)	31	Uno	6.4 años	6 años	masculino	masculino
Centro 3	38	Dos	6.25 años	4 años	femenino	masculino
Centro 4	32.60	Uno	9.5 años	8 años	masculino	femenino
Centro 5	35	Dos	4.5 años	0.6 meses	masculino	femenino

i. En este centro había una familia con tres hijos. Dos niños y una niña. La hija más pequeña tenía 4 años.

ii. La prueba de Kruskal-Wallis resultó estadísticamente significativa en la edad ( $\chi^2=16.39$ ;  $p<.01$ ).

iii. Se muestra el valor de la Moda.

## INSTRUMENTOS

“Inventario de pautas y recursos educativos familiares” (Torío et al., 2013)

Este instrumento permite evaluar la situación de los participantes antes y después de la realización del programa. Se trata de una escala de 43 ítems, donde se combinan 25 preguntas cerradas con cuatro alternativas de respuesta (totalmente desacuerdo a totalmente de acuerdo), 17 ítems dicotómicos (No/Sí) y una pregunta abierta (percepción que tienen los padres y madres sobre las actividades que se pueden incluir en la categoría “trabajo doméstico”). Con este inventario se quiere recoger información de las familias en las siete dimensiones que se trabajan en el programa, imágenes de maternidad y paternidad, modos de educar en familia, reparto de tareas domésticas, participación de los hijos e hijas en las tareas familiares, resolución de conflictos y establecimiento de una buena comunicación.

La puntuación en cada factor se distribuye a lo largo de un continuo, desde un peor ajuste en la dimensión evaluada a un buen ajuste.

El valor de  $\alpha$  en la fase pretest ha sido de .81 y en la fase posttest de .86.

Escala de competencia parental percibida (versión padres) (ECCP-p) (Bayot y Hernández, 2008)

La escala evalúa el estilo de parentalidad que tienen los padres y las madres. A lo largo de sus 22 ítems quiere determinar la implicación de los padres en los siguientes factores: implicación escolar, dedicación personal, ocio compartido, asesoramiento y orientación y asunción del rol de padre o madre. Las puntuaciones de las subescalas oscilan de 4 a 16. La consistencia interna de la escala en su versión original ha sido de .86, en la muestra de nuestro estudio de .75.

## PROCEDIMIENTO

El equipo de investigación estableció los correspondientes contactos con los centros educativos para la captación de familias participantes. El contacto inicial se realizó a través de las Asociaciones de Madres y Padres de los centros. En la primera sesión las familias participantes cumplimentan el “Inventario de pautas y recursos educativos familiares”. Los resultados de esta evaluación pretest permiten determinar las fortalezas y debilidades de los participantes. La evaluación posttest se realiza seis meses después de haber finalizado el programa, para ello se solicita que vuelvan a cumplimentar dicho inventario. Asimismo, se contempla la evaluación sumativa para ello los participantes realizan el “Cuestionario de evaluación final para padres y madres participantes en el programa” (Torío et al. 2013). La evaluación formativa se realiza a través de un autoinforme que tienen que cumplimentar tanto las familias como los guías en los últimos minutos de cada sesión.

## ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar la validez de contenido de los ítems, se procedió a calcular la correlación entre los ítems del cuestionario “Inventario de pautas y recursos educativos familiares”, concretamente los ítems que evalúan la “imagen de maternidad y paternidad” y la “resolución negociada de conflictos” que tenían los participantes, con el instrumento ECCP-p.

Como segundo paso, se analizó el efecto que ha tenido el programa. Para tal fin, se realizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas. La razón de la elección de esta prueba fue el reducido tamaño muestral. Asimismo se presenta el valor del tamaño de los efectos a través del valor de PS (probability of superiority). Al tratarse de datos primarios, es aconsejable analizar el efecto de la intervención sobre los destinatarios (Grisson & Kim, 2012, 172-173; Wilkinson and the Task Force on Statistical Inference APA Board of Scientific Affairs, 1999)

## RESULTADOS

### VALIDEZ DE CONTENIDO

Como se trata de un instrumento que ha sido construido a partir de los conceptos teóricos del programa, se debe garantizar que tiene una validez de constructo. La metodología del análisis factorial sería el procedimiento más adecuado, pero debido a que el tamaño de la muestra no es el suficiente se ha considerado que una primera aproximación a la validez de constructo es analizar la validez convergente y discriminante. Para ello se han calculado las correlaciones de Spearman entre este instrumento y la Escala de Bayot y Hernández (2008). Se presentan las correlaciones de los ítems que forman parte de los factores “imágenes de maternidad y paternidad” (IMP, 7 ítems) y “Resolución negociada de conflictos” (RNC, 9 ítems) (ver Tabla 2). En el caso del factor “resolución negociada de conflictos”, 5 ítems no guardaban correlación con ningún ítem del cuestionario de ECCP-p. El instrumento de Bayot y Hernández (2008) se centra en evaluar el nivel de parentalidad primaria que presentan los padres y madres. En este sentido, es comprensible que no guarde mucha relación con el factor “resolución negociada de conflictos” y sí más con el factor “imágenes de maternidad y paternidad” del inventario pretest-postest.

### ANÁLISIS DE LA ESTABILIDAD DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS POR EL PROGRAMA

Previamente, a el objetivo de este análisis, se confirmó que no existían diferencias significativas entre los padres y las madres en cada uno de los aspectos que definen la dimensión “imagen de maternidad y paternidad” y ni “resolución negociada de conflictos”, tanto en el pretest como en el posttest, la prueba U de Mann-Whitney mostró un nivel de significación mayor a .05.

Se empleó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas para evaluar los efectos del programa a los seis meses de finalización del mismo. Previamente los ítems con cuatro

Tabla 2. Validez de contenido del Inventario de pautas y recursos educativos familiares

IMP_1: La paternidad/maternidad ha cambiado de manera sustancial mi vida	
Items ECCP-p	Colaboro con las tareas del hogar (rs=.40, p<.05)
	En casa fomento que cada uno exprese sus opiniones (rs=.51, p<.01)
	Dedico un tiempo al día para hablar con mis hijos (rs=.35, p=.08)
	Dedico un tiempo al día para hablar con mis hijos (rs=.35, p=.08)
IMP_2: Siento que aprendo a ser padre/madre a medida que mis hijos/as van creciendo y se van presentando nuevas necesidades o situaciones	
Items ECCP-p	Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene (rs=.44, p<.05)
	Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as (rs=.44, p<.05)
IMP_3: Considero, cuando los hijos son más pequeños que la presencia de la madre es lo más importante en la educación de los hijos e hijas en los primeros años de su vida	
Items ECCP-p	En casa fomento que cada uno exprese sus opiniones (rs=.45, p<.05)
	Mantengo un contacto frecuente con la escuela para estar al tanto de cualquier información referente a los programas y recursos para las familias (rs=.40, p<.05)
	Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos/as (rs=.33, p=.09)
IMP_4: En el caso de nuestra familia, el padre es el que representa para nuestros hijos/as la autoridad	
Items ECCP-p	Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as (rs=.48, p=.01)
IMP_5: Me siento inseguro acerca de si estaré haciendo las cosas correctamente con mis hijos/as	
Items ECCP-p	Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien (rs=.55, p<.01)
	Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene (rs=.41; p<.05)

alternativas de respuesta fueron dicotomizadas, en dos categorías, 1 (no educativo) y 2 (educativo).

Los valores medios y las desviaciones típicas se presentan en la Tabla 3. En un primer momento se ha observado que el nivel de significación es superior a .05 en todos los factores; sin embargo, si se observa el valor del tamaño de los efectos (PSdep) se observan valores que indican que existen cambios tras la participación de las familias al programa.

El programa ha mejorado, principalmente, el papel igualitario del padre y de la madre cuando los hijos son pequeños. A pesar de no haber diferencias estadísticamente significativas, el valor de PSdep=.14, está mostrando que existen mejoras en las familias. Asimismo, se puede ver que el programa contribuye a construir sentimientos de seguridad en relación a ser padre/madre (PSdep=.16), en este caso los valores promedios han sido superiores en el postest (1.5 vs 1.7, p=.08).

Es interesante destacar cómo a las familias les cuesta desprenderse del sinónimo “madre=afectividad”. Por un lado, se ha visto que se produce un cambio en la percepción que se tienen sobre la importancia de las dos figuras paternas en los primeros años de vida de los hijos e hijas; sin embargo, cuando se les pregunta directamente por la figura de madre como figura afectiva, los valores promedios son menores en el postest. Este hecho no se observa en cambio en el sinónimo “padre=autoridad”, aunque no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, el valor del tamaño de los efectos (PSdep=.09), parece estar indicando cierto cambio en la imagen paterna.

La resolución negociada de conflictos se puede decir que es la dimensión más favorecida por el programa. Se ha visto cómo los padres y madres aprenden a ser flexibles en la realización de las tareas del hogar cuando no las hacen como ellos (hijos/hijas o la pareja) (PSdep=.26). Asimismo, la pareja negocia y adecúa las tareas del hogar según lo que mejor saben hacer (PSdep=.22). Por otro lado, tras seis meses de programa, la pareja indica que han disminuido las discusiones por la educación de los hijos (PSdep=.16), así como la percepción de que las tareas

IMP_6: Considero que la educación que me dieron mis progenitores me sirve ahora como referencia	
Items ECCP-p	Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien (rs=-.38, p=.05)
IMP_7: En el caso de nuestra familia, la madre representa para nuestros hijos/as el cariño y la ternura	
Items ECCP-p	Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien (rs=.40, p=.05)
	Hago pequeñas excursiones con la familia al cine, zoo, museos, parques, etc (rs=.46, p<.05)
	Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos/as (rs=.45, p<.05)
RNC_2: Mi pareja y yo hemos negociado explícitamente el reparto de tareas en el hogar	
Items ECCP-p	Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as (rs=.46, p<.05)
RNC_3: Tanto mi pareja como yo realizamos aquellas tareas del hogar que más nos gustan	
Items ECCP-p	Mantengo organizado una especie de archivo de mis hijos/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc. (rs=.40, p<.05)
RNC_4: Cuando mi pareja o mis hijos/as están realizando una tarea del hogar acostumbro a dejarles que la finalicen aunque yo no haría de la misma manera	
Items ECCP-p	Respaldo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta de la escuela (rs=.43, p<.05)
	Dispongo de suficiente tiempo para atender a mis hijos/as (rs=.57, p<.01)
	Soy muy consciente del cambio que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos/as (rs=.80, p=.00)
RNC_8: Considero que el trabajo doméstico es perfectamente asumible por una sola persona si está no realiza un trabajo fuera del hogar a dejarles que la finalicen aunque yo no haría de la misma manera	
Items ECCP-p	Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio (rs=.36, p<.05)

Nota: los factores del Inventario que se encuentran en cursivas son ítems inversos. Sí=1 y No =2.

del hogar pueden ser asumibles por una sola persona si ésta no trabaja fuera de casa (PSdep=.14).

A los seis meses de haber participado en el programa, las parejas manifiestan que el reparto de las tareas del hogar se realiza negociadamente (PSdep=.14).

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de las familias cuando empezaron y a los seis meses de haber finalizado

	PRETEST		POSTEST		TAMAÑO DE LOS EFECTOS (PSDEP )
	M	D.T.	M	D.T.	
IMP_1: La paternidad/maternidad ha cambiado de manera sustancial mi vida	1.97	0.16	1.86	0.36	.03
IMP_2: Siento que aprendo a ser padre/madre a medida que mis hijos/as van creciendo y se van presentando nuevas necesidades o situaciones	2	0	2	0.17	0
IMP_3: Considero, cuando los hijos son más pequeños que la presencia de la madre es lo más importante en la educación de los hijos e hijas en los primeros años de su vida	1.3	.47	1.3	.44	.14
IMP_4: En el caso de nuestra familia, el padre es el que representa para nuestros hijos/as la autoridad	1.8	.38	1.8	.44	.09
IMP_5: Me siento inseguro acerca de si estaré haciendo las cosas correctamente con mis hijos/as	1.5	.50	1.7	.46*	.16
IMP_6: Considero que la educación que me dieron mis progenitores me sirve ahora como referencia	1.21	.47	1.23	.55	.08
IMP_7: En el caso de nuestra familia, la madre representa para nuestros hijos/as el cariño y la ternura	1.6	.49	1.44	.50	.12
RNC_1: En el caso concreto de mi familia, tanto mi pareja como yo estamos satisfechos con el reparto de tareas domésticas y responsabilidades	1.7	0.5	1.73	0.45	.09
RNC_2: Mi pareja y yo hemos negociado explícitamente el reparto de tareas en el hogar	1.4	0.6	1.4	0.6	.14
RNC_3: Tanto mi pareja como yo realizamos aquellas tareas del hogar que más nos gustan	1.5	0.5	1.6	0.5	.22
RNC_4: Cuando mi pareja o mis hijos/as están realizando una tarea del hogar acostumbro a dejarles que la finalicen aunque yo lo haría de la misma manera	1.7	0.47	1.8	0.4	.26
RNC_5: Habitualmente cuando existen conflictos mi pareja y yo solemos ser capaces de llegar a acuerdos satisfactorios para todos	1.8	0.3	1.8	0.4	.06
RNC_6: Pienso que en el reparto de tareas del hogar debe tenerse en cuenta el salario que aporta cada miembro de la pareja	1.9	0.28	1.8	0.4	.06
RNC_7: Cuando en mi casa hay alguna discusión, su origen principal suele ser la educación de los hijos/as	1.6	0.49	1.7	0.5	.16
RNC_8: Considero que el trabajo doméstico es perfectamente asumible por una sola persona si está no realiza un trabajo fuera del hogar	1.6	0.5	1.6	0.5	.14
RNC_9: Cuando en mi casa hay alguna discusión, su origen principal suele ser la distribución de las tareas del hogar	1.8	0.4	1.8	0.4	.06

Nota: los factores del Inventario que se encuentran en cursivas son ítems inversos. Sí=1 y No =2.

\*p=.08.

Es importante señalar que los valores del tamaño del efecto que muestra PSdep no invalida la prueba de significación. Por un lado, es verdad que sus valores no son muy elevados, sin embargo, van en la línea adecuada para poder ir analizando la efectividad del programa. Lo que está queriendo decir es que no se puede descartar la eficacia del programa, siendo necesario esperar a tener una muestra mayor para reafirmar los resultados.

## DISCUSIÓN

La educación parental busca promover procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento en los padres y madres. En estos procesos de cambio se ofrecen a las familias oportunidades de aprendizaje que terminan posibilitando la reconstrucción/optimización del ejercicio de la parentalidad (Rodrigo et al., 2010b). En líneas generales, el programa ha mejorado la situación de las familias tras haber transcurrido seis meses de su participación. Estamos hablando de cambios profundos, más allá de la adquisición de nuevos conocimientos sobre el desarrollo evolutivo de sus hijos e hijas, por ejemplo, los modos de educar, el establecimiento de normas y límites, el reparto equilibrado y justo del trabajo doméstico, el desarrollo de habilidades comunicativas o la negociación y la resolución de conflictos, entre otros. Nos situamos en un programa de formación de tipo “experiencial” siendo concebido el contexto de intervención como un escenario sociocultural de construcción compartida del conocimiento cotidiano (Maíquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000; Rodrigo, Correa, Maíquez, Martín & Rodríguez, 2006; Martín-Quintana et al., 2009; Torío, Peña & Hernández, 2012) y, a diferencia de otros modelos académicos o técnicos, se centra en rescatar y hacer visible a los padres y madres todo su saber como tales. Así, “los padres (y las madres) deben aprender a observar a sus hijos en los episodios cotidianos, a ser flexibles en sus prácticas educativas y a repensar sus ideas en función de las consecuencias de sus acciones. Este es un conocimiento experiencial que se nutre del pasado y que da continuidad en el futuro a su papel de padres” (Rodrigo et al., 2010b, p. 19)

El tamaño de la muestra es un hándicap que hay que tener en cuenta en este estudio, este hecho es el que quizás puede estar determinando los niveles de significación en la prueba estadística. El resultado en los tamaños de los efectos justifica esta conclusión, por lo que es necesario ir aumentando la muestra con la participación de más familias. Sin embargo, este programa al estar orientado para trabajar con ambos miembros de la pareja (condición indispensable para poder participaren el mismo salvo en caso de hogares monoparentales), y por las condiciones metodológicas propuestas –grupos de no más de 9/11 personas-, supone cierto grado de dificultad aumentar el tamaño de la muestra con cierta rapidez. Aun cuando somos conscientes de las dificultades que los programas grupales de educación parental presentan (Rodrigo et al., 2010b): a) requieren que todos participen; b) esfuerzo sostenido para que asistan; c) elaboración de programas sistematizados; y, d) mediadores formados en dinámica de grupos, podemos señalar que dichas dificultades no se han sufrido en las diferentes aplicaciones del programa, existiendo altos índices de fidelidad y seguimiento. Las mayores dificultades se encuentran en la captación de las familias ante las dificultades de conciliación de la vida familiar y laboral.

Respecto a la imagen de maternidad y paternidad se ha visto reforzada en el programa porque consideramos reporta una reflexión compartida sobre la vivencia de ser padres y madres que conduce a repensar el modo de llevar a cabo dicha tarea. Adquieren nuevas competencias, no tanto asumiendo “un rol ideal presentado por los expertos sino de ayudarles a configurar su propio rol dentro del escenario familiar que es único e irrepetible” (Rodrigo et al., 2010b, p. 11). Así, la participación de los padres en el cuidado y atención de los hijos e hijas influye significativa y positivamente en la construcción de identidades de género menos estereotipadas. Hoy en día muchos hombres dedican cada vez más tiempo y con mayor agrado al cuidado de los hijos e hijas entendiendo que su misión y la de sus parejas es responder activa, rápida y consistentemente a las necesidades físicas y psicológicas asumiendo una relación afectiva (concepto que ha sido acuñado con el término “paternidad responsable” o “generative fathering”). La adaptación de los varones a esta nueva situación va a depender de la práctica, el entrenamiento y la voluntad de aprender.

La resolución negociada de conflictos se puede decir que es la dimensión más favorecida por el programa; la mayoría de las familias coinciden en señalar que los elementos en los que más se percibe el cambio son la dimensión comunicativa y la resolución de conflictos, lo que bajo nuestro punto de vista resulta crucial. Se trata de dimensiones básicas o incluso transversales a la mayoría de los bloques del programa y son elementos básicos en otros programas de educación parental (Dinkmeyer & McKay, 1976; Gordón, 2006; Maganto & Bartau, 2004; Rodrigo et al., 2006; Martínez González, 2009; Orte, Ballester & March, 2013). Son conscientes de los conflictos provocados por las diferencias que manifiestan hombres y mujeres cuando ejecutan las labores del hogar (por ejemplo, la escasa participación masculina o por las dificultades que tienen algunas mujeres de delegar responsabilidades con respecto al trabajo doméstico, en especial las relativas al cuidado infantil). En el desarrollo del programa, cuando se pregunta a los padres y madres sobre los procesos en el reparto de tareas domésticas y cuáles son las reglas que definen los acuerdos tomados en la dinámica familiar, se observa que no hay una verdadera negociación. No se usan procedimientos y reglas elaboradas, ni se invierte tiempo en dialogar el reparto. Hay acuerdos que se adoptan rápidamente, “sobre la marcha”, no hay procedimientos formales de negociación y ello puede generar un consenso que solo es aparente. Una vez aplicado el programa, se constata que son más proclives a afrontar los conflictos sobre el reparto del trabajo familiar desde la negación y la cooperación, evitando otros enfoques de la resolución de conflictos familiares tales como la imposición, la cesión o la evitación y a tener más presente el tipo de relaciones comunales, que no de intercambio, propias de la vida familiar (esto es, los componentes del grupo se sienten responsables del bienestar de los otros y la ayuda se da sin esperar nada a cambio, diferente a recibir algo similar a lo que se proporciona, propio de relaciones de intercambio que se establecen en otros contextos –Torío et al., 2013). La convivencia no es fácil, pero el conflicto puede abordarse desde el establecimiento de consensos y reglas (Megías Venezuela, 2002). De igual modo, se constata que, las sesiones trabajadas en el programa, hacen despertar nuevas competencias familiares a medida que va pasando el tiempo y que los padres o madres han sido capaces de incorporar nuevas

dinámicas familiares a medida que van teniendo oportunidad de hacerlo en su vida cotidiana.

En conclusión, apostar, como así es favorecido desde el Consejo de Europa por el apoyo y la ayuda a las familias a través de la implementación de programas y recursos de educación parental. La educación parental, y más en el caso que nos ocupa, la corresponsabilidad familiar, debe servir como un instrumento más de las políticas de igualdad. No obstante, cabe decir que, si bien son importantes los documentos oficiales y su orientación a la hora de la implementación de políticas públicas de apoyo a la familia, en su mayor parte, dichos documentos siguen asociando la parentalidad: “a padres y madres, entendiendo por tales aquellos y aquellas a las que se les asigna el rol de padre y madre por los vínculos biológicos (...) desde un modelo de familia heterosexual, biparental y nuclear (...) no se incluyen elementos que contemplen la posibilidad de nuevos matrimonios” (Rivas, 2011). Parece necesario atender e incorporar estrategias que atiendan la complejidad de las situaciones familiares diversas que coexisten en la sociedad actual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayot, A., & Hernández, J.V. (2008). *Evaluación de la competencia familiar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación REC (2006)19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. D. (1976). *Systematic Training for Effective Parenting: Parents Handbook*. Minnesota: Ed. Cicle Pinner. American Guidance Services Inc. (Versión en castellano: Dinkmeyer, D. y McKay, G. D. (1990). *Padres eficaces con entrenamiento sistemático (P.E.C.E.S.)*. Madrid: TEA .
- Gordon, T. (2006). *Técnicas eficaces para padres (TEP)*. Barcelona: Ediciones Medidi.
- Grisson, R., & Kim, J. (2012). *Effect Sizes for Reserach. Univariate and Multivariate Applications*. New York: Routledge.
- Maganto, J.M., & Bartau, I. (2004). *Programa COFAMI. Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Máiquez, M<sup>a</sup> L., Rodrigo, M<sup>a</sup> J., Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Martínez González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, R.A. (Coord.) (2010). *Parentalidad positiva en Asturias. La Orientación educativa familiar como prestación social básica de servicios sociales para fomentar la parentalidad positiva*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Gobierno del Principado de Asturias y Ministerios de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Martín-Quintana, J.C., Byme, S., Máiquez, M<sup>a</sup> L., Rodríguez, B., Rodrigo, M<sup>a</sup> J., & Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Megías Venezuela (Coord.). (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M . X. (2013). El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Rivas, A.M. (2011). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia*, XII (2), 29-41.
- Rodrigo, M.J., Correa, A.D., Máiquez, M.L., Martín, J.C., & Rodríguez, G. (2006). Family preservation services in Canary Island: Predictors of the efficacy of a Parenting program for families at-risk of social exclusion. *European Psychologist*, 11 (1), 57-70.
- Rodrigo López, M<sup>a</sup> J., Máiquez Chaves, M<sup>a</sup> L., & Martín Quintana, J.C. (2010a). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo López, M<sup>a</sup> J., Máiquez Chaves, M<sup>a</sup> L., & Martín Quintana, J.C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP.
- Rodrigo López, M<sup>a</sup> J., Máiquez Chaves, M<sup>a</sup> L., & Martín Quintana, J.C. (2011). *Buenas Prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP.
- Torío, S., Peña, J.V., & Hernández, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: “Construir lo cotidiano”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 343-368.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J., & Inda, M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Wilkinson and the Task Force on Statistical Inference APA Board of Scientific Affairs. (1999). Statistical Methods in Psychology Journals. Guidelines and Explanations. *American Psychologist*, 54(8), 594-604.



# EL CUIDAR Y EL “CUIDADO DE SÍ” COMO ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO EN EL MEDIO PENITENCIARIO<sup>1</sup>

Añaños-Bedriñana, Fanny T.  
García-Vita, María del Mar  
Universidad de Granada  
fanntab@ugr.es; marvita19@hotmail.com

## Palabras clave

cuidado, cuidado de sí, prisión, intervención socioeducativa, género

## RESUMEN

La tradición del “cuidado” forma parte de la idiosincrasia humana y se configura de distinta forma según la sociedad y culturas predominantes. El “cuidado” puede recibirse o darse. Una práctica de cuidado puede darse hacia fuera (los demás) o hacia uno/a mismo/a. En todos los casos implica algo más que la propia acción, convirtiéndose en una perspectiva de afrontamiento de la vida y de relacionarse con el mundo que nos rodea por la carga de afecto, ética y responsabilidad que conlleva.

Desde esta premisa abordamos el “cuidado” y el “cuidado de sí” (que es más amplio que el autocuidado) como un asunto que, tratado desde lo pedagógico puede ofrecer posibilidades viables en los procesos educativos y reeducativos en contextos penitenciarios. Así, en el presente trabajo, por un lado, examinamos como este enfoque y práctica se erige como un elemento protector frente a la delincuencia y; por otro, proponemos las bases para una acción educativa que tenga como foco “el cuidado”. Partimos del convencimiento de que puede convertirse en una estrategia eficaz en el tratamiento socioeducativo de reclusos y reclusas, que se encuentran en el tránsito rehabilitador, teniendo en cuenta, también, la perspectiva de género. Para tal fin, nos apoyamos de algunos datos generales del contexto penitenciario español y de fundamentos que subyacen de una investigación realizada con mujeres en las prisiones españolas (e.g., EDU2009-13408).

## INTRODUCCIÓN

Por mucho que en la definición de ciudadanía impere la idea de individuos libres, poderosos y autosuficientes, no podemos obviar que se demandan continuamente atenciones desde el nacimiento hasta la vejez. La idea de autosuficiencia del sujeto evidencia una manera de concebir la socialización sin hacer justicia a su pasado y su propia memoria, al igual que a sus circunstancias venideras. En palabras de Izquierdo (2004), “la generalización y profundización de la subjetividad individualista puede erosionar la práctica del cuidado” (p. 139), incluso, para Comins (2003), el cuidado de nosotros, de los otros y lo que nos rodea, nos ofrece autoconcepto, autoestima, seguridad y significado vital.

Para aproximarnos a la acepción de “cuidado” que vamos a emplear en este trabajo queremos hacer referencia a los distintos grados de obligatoriedad del cuidado (descritos por Del Valle, 2004). Por un lado, un primer nivel referente al grupo familiar o doméstico; en segundo lugar, el de las relaciones sociales más amplias, desde familiares hasta aquellas que pretenden crear opinión y; un tercer marco, aquel en el que las instituciones son las encargadas de ejercer el cuidado desde espacios micro y privados hasta lo público y estatal. Esta graduación entra dentro de la definición clásica de cuidado.

Sin embargo, no nos vamos a quedar en esta visión reduccionista del cuidado, queremos también adentrarnos en la idea de Foucault del “cuidado de sí” que Gore (1992) detalla, es decir, una ética de descubrimiento e invención de uno mismo y que implica relaciones con los otros. Relaciones en la medida en que nos capacita para ocupar un lugar en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales.

El “cuidado de sí” se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y se constituye en sujeto de sus propias acciones, y

que tiende a asegurar el ejercicio continuo de la libertad. Se perfila así la necesidad de hacer uso de éstas prácticas de libertad para poder crear acciones y pensamientos cargados de valores morales, adquiridos en experiencias de vida para cuidar de los otros (Garcés & Giraldo, 2013).

Foucault (1984) establece que el “cuidado de sí” se asienta sobre tres aspectos fundamentales: a) el respeto hacia sí mismo/a, los otros y el mundo; b) el tener una determinada mirada y atención respecto a lo que sucede y lo que pensamos; c) y, una serie de acciones sobre uno/a mismo/a por las cuáles se hace cargo de sí mismo/a, se transforma y se transfigura. Igualmente este autor añade que el “cuidado del sí” es uno de los grandes pilares preventivos del ser humano y es la práctica reflexiva de la libertad.

No obstante, en parte, diferimos del pensamiento de Foucault en torno a la idea de la equidad y paridad en la práctica son liberadoras entre todos los sujetos, porque histórica y culturalmente se ha demostrado que tanto hombres como mujeres no ejercen o reciben las mismas valoraciones, prácticas, concepciones, roles, etc. que cada sociedad asigna como propias.

También, Irene Comins (2003) ha reflexionado sobre las aportaciones que se han hecho a la “ética del cuidado” y como se ha ido ampliando su concepción y su campo de actuación. Para ella, las tareas de atención y cuidado son necesarias en la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo, por ello son consideradas importantes para el desarrollo humano y, también, para la existencia de una justicia social. Asimismo, apuesta por un enfoque a través del cual “el cuidado” no se convierta en una acción exclusiva hacia los demás, el destinatario también debe ser uno mismo. El individuo debe auto-cuidarse, el auto-cuidado es una contribución constante del adulto a su propia existencia, su salud y bienestar continuos.

<sup>1</sup> Agradecimientos: Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN), Proyecto de Investigación I+D+I ‘Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción’ [EDU2009-13408]. Ministerio de Interior, Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Consejería de Justicia, Generalitat de Catalunya.

## EL CUIDADO Y EL GÉNERO COMO ELEMENTO PROTECTOR Y LIBERADOR DE LA DELINCUENCIA

La comisión de delitos o la delictividad en general responde a una multitud de causas, el cuidado y la atención serían un factor, entre muchos, a tener en cuenta para su prevención. Comins (2003) indica que la Ética del Cuidado y su reconocimiento puede ayudar, también, a prevenir el conflicto, el crimen y la injusticia. Planteamientos que se ven respaldados por otras autoras y autores como Altamirano (2013); ésta sostiene que carencias de apoyo y/o atención y cuidado a temprana edad pueden tener consecuencias muy negativas sobre el desarrollo, además de influir de manera directa en la aparición de otro tipo de circunstancias, como por ejemplo, el inicio temprano en el consumo indebido de drogas.

De hecho, para el Colectivo Situaciones (citado por Juliano, 2009), no solo el recibir atención y cuidados es un factor preventivo, sino el ejercer el rol de cuidador/a también produce efectos positivos en el individuo. Contextualizando en el fenómeno delincencial y en el mundo penitenciario, se ha escrito mucho sobre la protección frente a la delincuencia que tienen las mujeres que adoptan el papel tradicional de cuidadoras de sus familiares y seres cercanos. Un dato significativo, aunque no necesariamente vinculante a lo dicho, por ejemplo, es que prácticamente a nivel internacional (Wamsley, 2011) y en el territorio español, la población penitenciaria está claramente distinguida según el sexo, siendo la femenina la minoría.

En la Tabla nº 1 se puede apreciar la evolución en los últimos años de la población penitenciaria española donde, a pesar de haberse producido un descenso, las mujeres siguen representando una proporción constante y muy pequeña respecto a los hombres.

Distinguir entre sexo y género, según Añaños-Bedriñana (2013), facilita la divergencia entre los hechos biológicos y los hechos sociales. El género se sitúa en el segundo caso. Este viene a ser el conjunto de normas diferenciadas para cada sexo (capacidades, comportamientos, identidades, expectativas, deseos, valores y acciones; y, de acuerdo con Llopis, Castillo, Rebollida y Stocco

Tabla nº 1. Población penitenciaria por sexo

Año	Junio 2009	Junio 2011	Marzo 2014
Pob. Total	76.488	72.961	67.062
Hombres	70.386	67.393	61.944
%	92.02	92.37	92.37
Mujeres	6.102	5.568	5.118
%	7.98	7.62	7.63

Fuente: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP), Ministerio de Interior (2014)

(2005), además, autoconcepto, capacitación o eficacia percibida y creencias) que, consciente e inconscientemente, son impuestas como parámetros a los individuos, incluso antes del nacimiento, a partir del momento de saberse el sexo. Lomas (2006) expresa que «los hombres y las mujeres somos diferentes, no solo porque tengamos un sexo distinto sino, también, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes» (p. 272).

En ese sentido, es posible que muchas mujeres opten por no delinquir al tener en cuenta que estar en prisión desestructura más los vínculos familiares (Juliano, 2010). Esto explicaría fenómenos como que las dos terceras partes de los pobres del mundo son mujeres y, sin embargo, sólo el 5% de los delitos contra la propiedad, aunque los marcos explicativos que se utilizan no tienen en cuenta holísticamente la complejidad social del problema (Juliano, 2009). De hecho, de acuerdo con Añaños-Bedriñana (2013), los principales delitos cometidos por mujeres en España se agrupan como sigue: el 24.35% robo; el 46.65% delito contra la salud pública; este último se identifica habitualmente con el tráfico de drogas; también se observan hurtos (4.64%), homicidio (4.27%), estafas (3.71%), lesiones (2.78%) y robo, hurto y uso de vehículos (2.23%). Gran parte de estos delitos están relacionados con cuestiones socioeconómicas.

Por su parte, Naredo (2004) muestra más específicamente los matices de esta constante en los estudio sobre la etiología del delito femenino detallando que, en primer lugar, se ha explicado a través del rol cultural atribuido a las mujeres en la sociedad (pasividad, obediencia, cuidado) y; en segundo lugar, por especificidades de tipo biológico. No obstante, aclara que, en cuanto a los delitos violentos, sí parece que existe una cierta correlación entre la educación de las mujeres en la “ética del cuidado” (cuidado de sí, y sobre todo cuidado de otros) y la menor tendencia a la violencia.

## EL ENFOQUE DEL CUIDADO EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS Y PRISIÓN

Existen experiencias educativas y voces a favor de la educación en el cuidado. Nel Noddings (1988) se alza como una de las propulsoras de una propuesta educativa que tiene como finalidad principal crear las condiciones de posibilidad para que el alumnado practique el cuidado. Asimismo, defiende que las relaciones de cuidado son imprescindibles para la conservación de la propia identidad personal y la supervivencia física y psicológica de los seres humanos. Irene Comins (2003) ampara esta postura, apostando por la necesidad de implementar un sistema educativo consciente de la importancia de una socialización en el cuidado y de una coeducación activa para la desgeneralización de este valor.

La ética del cuidado entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como ocasiones para el encuentro moral humano (Vázquez & Escámez, 2010). Desde la perspectiva del personal educador, además de ofrecer éstos modelos de actividad intelectual, se ofrecen modelos de interacción personal, los que, a su vez, ponen en relieve la importancia del autoconocimiento -el “cuidado de sí”- como elemento preventivo de situaciones de riesgo para la salud o la integridad personal, mediante el fortalecimiento de la identidad en busca de una evolución sana, tanto emotiva como personal.

En esta configuración, no podemos olvidarnos de la familia como agente educativo primario y esencial. Es en el núcleo familiar que se deben generar las bases para estructurar la autonomía del autocuidado, que redunde en la capacidad de decisión ante todas las situaciones que presenta el entorno y que permiten al sujeto diferenciar entre lo beneficioso o perjudicial para él/ella mismo/a, su cuerpo y sus ideas (Vázquez & Escámez, 2010).

También, se hace necesaria la libertad para una conducta moral y ética. Se concibe la libertad como “libertad de elección”, pero teniendo claro que no hablamos de una libertad absoluta, ya que no estaría en consonancia con la idea de “cuidado de sí” en su dimensión de respeto hacia los demás y el mundo, en general.

Una frase muy utilizada de Jean Paul Sartre es “mi libertad se termina donde empieza la de los demás”, la cual creemos que puede delimitar, de alguna forma, la idea de libertad que podría ayudar a configurar una de las bases de la intervención socioeducativa.

Por otro lado, en prisión, los procesos se asientan en principios básicos en torno a la reinserción social, es decir, en opinión de Añaños-Bedriñana, Fernández y Llopis (2013), son contextos ecosistémicos, de socialización y de educación-reeducación de gran importancia, especialmente para las personas internadas, a pesar de ser espacios aislados social y físicamente. Y que, además, pretenden la total absorción de las vidas de sus internos e internas para alcanzar ese logro, es un contexto que por sí mismo educa más (aunque no lo pretenda) (Caride & Gradaílle, 2013) que otros “normalizados”.

Así, Blazich (2007) aboga porque la educación en la cárcel significa una oportunidad de recuperar un derecho que les ha sido denegado y que, de esta manera, se puede pasar de considerar a “los reclusos” como “alumnos y alumnas” en un espacio que abre una posibilidad diferente. En otros términos, Núñez (2010), expresa que se debe poner en práctica en éstos espacios una educación social “con tiempos y espacios que puedan permitir nuevas aproximaciones del sujeto a la cultura plural... Espacios donde el fantasma del control disciplinario pueda disolverse a favor del trabajo exploratorio de cada uno” (p. 71). Quizá aquí pueda radicar la esperanza en que estos seres humanos se conecten con su propia potencia y originen acciones autohabilidades que marquen la diferencia entre la dualidad de lo bueno y lo malo. Para que esto suceda, los/as internos/as han de tener a su alcance opciones que les permitan preparar su reinserción no solo desde el tratamiento y la atención individualizada sino también con enfoques de respuestas integrales y transversales a la vida en prisión (Caride & Gradaílle, 2013).

## ALGUNAS REALIDADES Y CONCRECIONES

La intervención penitenciaria es un asunto ampliamente debatido y constantemente cuestionado. Tras el estudio detenido que realizan Del Pozo y Añaños-Bedriñana (2013) en torno a la Educación Social Penitenciaria en España, observan una gran evolución en los fundamentos, la norma y la acción, situándose hoy la vertiente educativa en un lugar privilegiado –al menos en la teoría -, sin embargo, ponen en relieve que aún persisten modelos de intervención con mayor peso en las dimensiones punitivas y terapéuticas.

Apostar por la perspectiva pedagógica en el “tratamiento” penitenciario ha sido una cuestión defendida por los escasos especialistas en el tema. Por ejemplo, Víctor Martín (2006) considera la perspectiva educativa como vital e imprescindible para la integración social y la interiorización de valores que conduzcan al abandono de hábitos delictivos. Es una postura similar a la de Garrido y Gómez (1995) están quienes creen que la intervención penitenciaria ha de tener como meta mejorar la calidad de vida en prisión y las oportunidades de vida prosocial, mediante la implementación de estrategias planificadas de carácter socioeducativo.

Concretamente, en un trabajo que realizan Del Pozo, Jiménez y Turbi (2013), se visibiliza, en el caso de las mujeres reclusas (Tabla nº 2), que éstas sufren mayores desigualdades de género laborales y dificultades de inserción en el mundo laboral activo, los que se pueden observar en la tipología formativa ofertada. Así, por ejemplo, el número de mujeres participantes y el porcentaje asociado a los cursos de formación laboral son altos – aunque se desconoce los resultados finales -; pero se ve que continúan apuntándose, por la oferta que se desarrolla para ellas, a cursos profesionales basados en estereotipos femeninos como peluquería, costura, hostelería; aunque también se constata una elección preferente creciente por cursos relacionados con la inserción laboral como la informática y la búsqueda de empleo.

Tabla nº 2: Tipos de cursos de educación y formación sociolaboral

<b>FORMACIÓN PARA EL EMPLEO</b>	<p>* Cursos de Formación profesional (Organismo Autónomo Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo (OATPFE):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclos formativos profesionales de grado medio.</li> <li>• Becas de formación profesional en el exterior.</li> <li>• Orientación para la Inserción laboral.</li> <li>• Programas de acompañamiento individualizado para la libertad condicional o definitiva.</li> <li>• Programa “Emprendedores”.</li> <li>• Apoyo al autoempleo.</li> </ul>
<b>TRABAJO E INSERCIÓN LABORAL</b>	<p>* Artes Gráficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño gráfico</li> <li>• Trabajos de edición</li> <li>• Publicidad Carteles</li> <li>• Etiquetas, etc.</li> </ul> <p>* Artesanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerámica, regalos, etc.</li> <li>• Actividades auxiliares, de mantenimiento, o</li> </ul>
	<p>* Servicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Call center</li> <li>• Digitalización de documentos</li> <li>• Mobiliario y Metal</li> <li>• Muebles, Carpintería metálica</li> <li>• Carpintería de la madera</li> <li>• Soldadura Fundición y mecanizados Ferralla</li> </ul>
	<p>* Confección:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ropa de trabajo</li> <li>• Cortinas</li> <li>• Sábanas</li> <li>• Colchas</li> <li>• Fundas de colchón, etc.</li> </ul>
	Destinos remunerados en el centro penitenciario
	Trabajo en empresas y programas en el exterior.

Fuente: Del Pozo, Jiménez y Turbi (2013), a partir de OATPFE (2012)

Por su parte, Chantraine y Sallée (2013) añaden que, focalizar la tarea educativa en prisiones en hacer comprender que no solo deben preocuparse por su realidad penitenciaria sino que deben hacerse cargo del entorno más exterior, del que proceden y al que regresarán una vez finalizado su periodo de reclusión, es objetivo primordial en la labor educativa penitenciaria. En ese sentido, los internos e internas deben adquirir aquellas habilidades que les permitan relacionarse y buscar el bien del otro para alcanzar una completa resocialización y un comportamiento prosocial. Es lo que Víctor Martín (2006) entiende como vivir de forma personalmente satisfactoria e interpersonalmente enriquecedora, para lo que es condición sine qua non que pertenezcan a una sociedad y el sentimiento de pertenencia a ella.

Los internos e internas sufren, inevitablemente, diversas rupturas con su entorno social y familiar (García-Vita & Añaños-Bedriñana, 2012), han perdido su status, ciertos derechos, deberes y responsabilidades (por lo menos en la forma en que se materializaban antes de ser condenados). No obstante, corresponde trabajar en reducir los efectos del encarcelamiento a niveles mínimos posibles o cuanto menos a evitar que se cronifiquen; y, por otro, especialmente es imprescindible abordar los factores de protección y resiliencia, no sólo para recuperar aquellos valores y habilidades sociales y familiares que estuviesen carentes, alterados o desvirtuados en sus vidas, sino para sacar a flote los potenciales, habilidades, emociones y elementos positivos que ayuden a deconstruir, construir y reconstruir a las personas. El cuidar es una de esas facetas cardinales de las que ocuparse.

No podemos obviar las diferencias que emergen a la hora de diagnosticar los sujetos susceptibles de la intervención socioeducativa, en función del sexo al que pertenecen. La autora Dolores Juliano (2009) así lo manifiesta al reclamar la distinta socialización que han vivenciado reclusos y reclusas, puesto que éstas mayoritariamente son “dadoras” de cuidados y afectos a sus seres queridos y, así, notar más la pérdida de roles y tiempo con ellos, cuando las mujeres ingresan en prisión.

Las situaciones descritas en el trabajo de Añaños-Bedriñana (2013), sobre las historias de las mujeres en prisiones españolas, constatan que el 16.7% de las mujeres son exclusivamente

amas de casa, es decir mujeres que han trabajado dentro del hogar sin ninguna retribución económica y cumpliendo funciones y papeles culturalmente asociados a ellas. Así mismo, en el caso de aquellas que sí estaban trabajando antes de entrar en prisión (60.4%), además de ejercer el rol doméstico, el desempeño laboral se caracterizó por la baja cualificación profesional, la precariedad y el pluriempleo, con frecuencia ilegal o en el mercado sumergido, observándose ocupaciones orientadas a los servicios y atención. Así, el trabajo más destacado es el de hostelería y restauración (camareras de piso, ayudantes de cocina, camareras de restaurantes, etc.), el 8.55% como limpiadora; el 6.69% es comerciante y vendedora y; el 3.53% se dedicaba a la venta ambulante.

Por otro lado, según la misma fuente, tienen hijos/as el 79.5% de las reclusas, lo cual es un dato preocupante, si pensamos en el impacto familiar, máxime si tenemos en cuenta que el 10.1% vivía antes de prisión exclusivamente con sus hijos y, que solo un 19.9% de éstos, al entrar ellas en prisión, se quedan bajo la tutela de sus padres. Con lo cual, se visibiliza un ejercicio de las funciones maternas más frecuente que en los varones con los que han tenido sus hijos/as, sin embargo, la calidad de esa función materna se distorsiona. El propio concepto de la responsabilidad maternal se desfigura y se refleja en los relatos sobre los contactos interpersonales con ellos y ellas, o las necesidades que puedan tener. Ideas como el afecto, el apoyo, la comprensión y otras de este tipo no son mayoritarias en sus declaraciones sobre su papel de madre.

## REFLEXIONES FINALES

Para trabajar el “cuidado” desde una perspectiva socioeducativa en centros penitenciarios se hace necesario concebir el proceso educativo como un acontecimiento más amplio que el meramente formativo, sino también como un proceso relacional, en el que se reconoce al individuo, y éste recibe el cuidado y aprende en una relación dominada por la ética (Noddings, 1988). Para promover el vivir en sociedad - y de manera prosocial - no existe mejor estrategia que reproducir ésta misma en el proceso educativo y respetar todos los parámetros existentes en una sociedad justa, igualitaria y respetuosa multidireccionalmente. Esto significa, coincidiendo con Chantraine y Sallée (2013), conseguir desde el contexto penitenciario que la rutina carcelaria se asemeje a la rutina social “normal” reduce los riesgos de desocialización en pro de una visión pedagógica del colectivo en estos contextos.

Los primeros pasos en la configuración de un proceso de intervención socioeducativa que recoge los enfoques aquí expuestos y otros es el denominado Modelo socioeducativo emergente – MSE - (Del Pozo & Añaños-Bedriñana, 2013), el cual más adelante se denominó Programa Socioeducativo Emergente (PSE) que, contempla una visión integral, flexible, de género, interdisciplinar, coordinado, a partir de los factores de protección, empoderamiento, realidades, autónomo, a nivel individual y grupal, así como de medidas y recursos de seguimiento de acompañamiento. Todo ello en un proceso continuum (progresivo, con fases y grados) y transversal a lo largo, no sólo durante el internamiento, sino a largo de la vida.

Más concretamente, abogamos porque aquellas conductas inadecuadas que se buscan corregir mediante métodos disciplinarios tienen que ser reconducidas desde otros parámetros conciliadores siendo el entendimiento y el bienestar de todas las partes implicadas el punto de convergencia. Procesos de mediación podrían dar resultados positivos, pero no de manera aislada, debe de existir, también, previamente, una formación y concienciación en el cuidado, un despertar de la sensibilidad hacia los otros y su bienestar y el de todos/as en conjunto. Solo así otras fórmulas pueden secundarlo y formar un sistema que domine la cotidianidad de un entorno penitenciario cerrado.

Es importante para crear ese ambiente holísticamente respetuoso y gobernado por pautas de cuidado, el trato que reciben los/as reclusos/as. Todo el personal que contacte con ellos y ellas debe formar parte de ese aprendizaje como bien hemos visto en el promulgado por Vázquez y Escámez (2010).

Asimismo, en el caso de mujeres reclusas en prisión, enaltecer aquellas sensibilidades y funciones relacionadas con el cuidado, que han interiorizado por rol de género asumido, siempre y cuando se desvincule de la posición de sumisión que tradicionalmente ha llevado implícito. Esto significa que no hay que deconstruir necesariamente todo aquello que las mujeres, por ser tales, han creído como parte de su papel en la sociedad, sino conservar y fomentar aquellas conductas y parámetros positivos para ellas y para el entorno en el que se insertan. Éstos se conciben como elementos necesarios para la vida en una sociedad equilibrada, que tienen que ser asumidos tanto por hombres y como por mujeres y, que sirven para alcanzar un buen autoestima, autogestión y bienestar común, siendo dadores/as de cuidados y recibidores/as al mismo tiempo.

Los beneficios, que esta propuesta puede producir en los individuos protagonistas de la misma, son de tipo personal, relacional, social, familiar, afectivo y, en general, contribuirá en el equilibrio y fortaleza necesaria para afrontar, tanto la vida sin libertad, como la futura vuelta a la vida en libertad. Es primordial reconocer que el “cuidado del otro” es fundamental en una sociedad pero, además, que se ha de fomentar vínculos interpersonales que no reproduzcan las estructuras de poder en que estamos insertos (Alfaro, 2005). Esto proveerá de positivismo el mantenimiento de esas relaciones, que se traduce en lograr relacionarse de manera cálida y satisfactorias con los demás, comprendiendo la integridad de una interacción recíproca y relacionando la autonomía con el interés por el bienestar y cuidado de las demás personas (Altamirano, 2013).

Todo lo expuesto hasta aquí sirve para construir la base teórica sobre la que asentamos nuestra propuesta. Pero existen experiencias y argumentos más prácticos y cercanos a la realidad y cotidianidad para abogar por el “cuidar” como una práctica, por un lado, protectora/preventiva y, por otro, liberadora para

las personas, sobre todo con más urgencia, si cabe, para todos/as que se encuentran en un proceso rehabilitador en el contexto penitenciario.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, J. (2005). La retórica del poder. Miradas respecto del feminismo, las mujeres y lo social. Análisis del discurso de la Iglesia Católica. *Athenea Digital*, 7, 105-113.
- Altamirano, Z. (2013). *El bienestar psicológico en prisión: antecedentes y consecuencias* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, 91-118.
- Añaños-Bedriñana, F. T., Fernández-Sánchez, P. M., & Llopis, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13- 28.
- Blazich, S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 53-60.
- Caride, J. A., & Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Chantraine, G., & Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 29-42.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* (Tesis doctoral no publicada). Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Del Pozo, F. J., & Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). La educación social penitenciaria. ¿De dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 47-68.
- Del Pozo, F. J., Jiménez, F., & Turbi, A. M. (2013). El tratamiento con mujeres: actuaciones socioeducativas y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 57-72.
- Del Valle, T. (2004). Contenidos y significados de nuevas formas de cuidado. In Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer (Eds.), *Congreso Internacional Sare 2003: Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado* (pp. 39-62). Bilbao: Emakunde.
- Foucault, M. (1984). Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. *Concordia*, 6, 96-116.
- Garcés, L. F., & Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 22, 187-201.
- García-Vita, M. M., & Añaños Bedriñana, F. T. (2012). Reconocimiento y potenciación de los vínculos personales para la mejora de la reinserción social de mujeres reclusas. In S. Morales, J. Lirio & R. Marí (Coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 661-672). Valencia: Nau Llibres.
- Garrido, V., & Gómez, A. M. (1995). La educación social en el ámbito penitenciario. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 27, 53-60.
- Gore, J. M. (1992). La ética foucaultiana y la pedagogía feminista. *Revista de Educación*, 297, 155-178.
- Izquierdo, M. J. (2004). Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: hacia una política democrática del cuidado. En Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer (Eds.), *Congreso Internacional Sare 2003: Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado* (pp. 119-154). Bilbao: Emakunde.
- Juliano, D. (2009). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y Sociedad*, 46 (1 y 2), 79-95.
- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. In F. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 25-44). Barcelona: Gedisa.
- Llopis, J. J., Castillo, A., Rebolida, M., & Stocco, P. (2005). Uso de drogas y violencia de género en mujeres adictas en Europa. Claves para su comprensión e intervención. *Salud y Drogas*, 5 (2), 137-157.
- Lomas, C. (2006). Ni víctimas ni verdugos: de la diferencia a la igualdad. In J. M. Esteve & J. Vera (Coords.), *Educación social e igualdad de género* (pp. 267-293). Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Martín, V. (2006). *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Naredo, M. (2004). ¿Qué nos enseñan las reclusas? Las criminalización de la pobreza desde la situación de reclusas extranjeras y gitanas. *Humanismo y trabajo social*, 3, 67-94.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), 215-230.
- Núñez, V. (2010). Espacio carcelario/espacios educativos. In F. T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 65-75). Barcelona: Gedisa.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP), Ministerio de Interior (2014). *Estadística penitenciaria*. Accedido en <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/administracionPenitenciaria/estadisticas.html>
- Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12. Accedido en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300001&script=sci\\_artte](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300001&script=sci_artte)
- Walmsley, R. (2011). *World prison population list* (9th edition). London: International Centre for Prison Studies, University Essex. Accedido en [http://www.prisonstudies.org/images/news\\_events/wppl9.pdf](http://www.prisonstudies.org/images/news_events/wppl9.pdf)

# EL NECESARIO DESARROLLO DE UNA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Cerdá, Martí X. March  
Socias, Carmen Orte  
Universidad de les Illes Balears  
marti.march@uib.es; carmen.orte@uib.es

Palabras clave  
Pedagogía Social, inclusión social, equidad

## RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es plantear nuevos elementos para la construcción de la Pedagogía Social de la Inclusión Social, con el fin de dar una respuesta teórica, metodológica, temática y profesional de la misma en todas sus dimensiones y perspectivas, de acuerdo con los diversos elementos que vamos a desarrollar. La respuesta a estos retos resulta, desde nuestro punto de vista, fundamental si queremos que la Pedagogía Social dé un salto cualitativo capaz de situarse como una disciplina puntera en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación. Un salto cualitativo que, en todo caso, necesita del planteamiento interdisciplinar, de las aportaciones de las diversas disciplinas con las que, directa o indirectamente, trabaja la Pedagogía Social, en tanto que disciplina social o como disciplina de intervención, de las aportaciones de los nuevos derechos de la educación social o de las aportaciones de los diversos profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo.

## LA NECESIDAD DE UNA NUEVA VERTEBRACIÓN DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La institucionalización legal, social y profesional de una educación social inclusiva e integradora, normalizadora y redistributiva, implica, de forma correlativa, la construcción de una nueva Pedagogía Social que tienda hacia un enfoque inclusivo de la Pedagogía Social, con una integración de las diversas Pedagogías Sociales Especiales. Es necesario tener en cuenta que, al margen del hecho de que la construcción de la Pedagogía Social se haya realizado ligada a los procesos de trabajo educativo especializado con grupos de exclusión social y en muchas ocasiones como respuesta a diferentes problemáticas y situaciones de dificultad no atendidas por otros profesionales del ámbito socioeducativo o sanitario, hay que señalar una serie de hechos de carácter teórico y metodológico con relación a dicha disciplina:

1. En primer lugar es necesario referirnos al hecho que la Pedagogía Social se haya desarrollado de una forma poco integradora, con la existencia de diferentes ámbitos de intervención poco correlacionados y con poca consistencia interna.
2. En segundo lugar es necesario señalar la existencia de diversos paradigmas socioeducativos, que se caracterizan por ser diversos, contradictorios y opuestos. Este desarrollo desigual de los paradigmas científicos de la Pedagogía Social no ha contribuido a la sistematización de esta disciplina ni tampoco a su integración.
3. En tercer lugar es necesario constatar la existencia de un desarrollo histórico desigual de dicha disciplina, con una cierta discontinuidad, con procesos arrítmicos, etc. que no ha posibilitado esta Pedagogía Social integrada.
4. En cuarto lugar hay que señalar que no sólo se señala una discontinuidad histórica y diacrónica, sino también un desarrollo desigual desde la perspectiva territorial.
5. Y finalmente hay que constatar la ausencia de proyectos coordinados de investigaciones que posibiliten un desarrollo integrado, sistemático y riguroso de la Pedagogía Social,

tanto desde una perspectiva del conocimiento de la realidad social y educativa, como de la intervención socioeducativa. Pero esta doble definición de la Pedagogía Social como ciencia humana y social y como didáctica social también ha impedido articular un planeamiento investigacional, teórico y metodológico doble que unifique los dos enfoques: El enfoque del conocer y el enfoque del actuar.

En cualquier caso, nuestro planteamiento con relación a la conceptualización de la Pedagogía Social es que no se puede reducir simplemente a una disciplina académica estricta, concreta y específica. En este sentido, consideramos que la denominación de Pedagogía Social es un marco general, es una Pedagogía Social General que posibilita la existencia de Pedagogías Sociales Especiales, que en tanto que áreas de intervención socioeducativa, dan una respuesta a las demandas y a los problemas socioeducativos de la sociedad.

En el caso concreto de la Pedagogía Social nos encontramos ante un planteamiento parecido; el desarrollo en estos últimos años de la Pedagogía Social no ha sido más que una respuesta académica, social y profesional al surgimiento de nuevas realidades educativas ante las que la sociedad actual demandaba una respuesta; unas nuevas necesidades que se han conceptualizado bajo el planteamiento de la educación social, de la educación no formal, de la educación informal, de la educación especializada, de la educación de adultos, de la educación del ocio y de la animación sociocultural. Efectivamente, la educación se ha hecho progresivamente más plural, tanto a nivel de objetivos y de sujetos, como a nivel de espacios y de tiempos; por tanto resulta evidente que ante esta realidad, la necesidad de la reflexión ha sido una consecuencia fundamental.

Y así, la Pedagogía Social se nos presenta como la disciplina y el contexto donde integrar, de forma pluridisciplinaria e interdisciplinaria, los diversos conocimientos y las intervenciones educativo-sociales. Por tanto, la Pedagogía Social como contexto disciplinar y pluridisciplinar de las diversas Pedagogías Sociales Especiales es una posibilidad de desarrollo fundamental de la misma. Este planteamiento no reduccionista de la Pedagogía

Social implica, desde nuestra opción, tener en cuenta los siguientes elementos:

a) El hecho de no reducir la Pedagogía Social a una “simple” disciplina académica supone un planteamiento interdisciplinar de la misma, tanto desde la perspectiva pedagógica, como desde otras perspectivas.

b) Por tanto, en la definición de la Pedagogía Social deben participar todas las Áreas de Conocimiento de las Ciencias de la Educación.

c) Desde este planteamiento interdisciplinar, resulta evidente la participación de otras áreas no pedagógicas; así nos referimos a la Sociología y a la Sociología de la Educación, a la Antropología Social y a la Antropología de la Educación, a la Psicología Social y a la Psicología Comunitaria, a la Psicología Evolutiva y a la Psicología de la Personalidad, al Trabajo Social y a la Economía, etc.

d) Este planteamiento no reduccionista de la Pedagogía Social implica, desde la interdisciplinariedad una combinación y una colaboración entre la teoría y la praxis. Por tanto, la complejidad de la intervención implica la pluralidad de conocimientos y de metodologías.

A partir de este enfoque, y de acuerdo con los ámbitos y el objeto de la Pedagogía Social, es posible referirnos a la Pedagogía Social Escolar, a la Pedagogía del Ocio, a la Pedagogía de la Animación Sociocultural, a la Pedagogía Comunitaria, a la Pedagogía de la Educación de Adultos, a la Pedagogía de la Animación Socioeconómica, a la Pedagogía Penitenciaria, a la Pedagogía de la Delincuencia Juvenil, a la Pedagogía de la Drogadicción o a la Pedagogía de la Inadaptación Social, a la Pedagogía Gerontológica, etc.

En cualquier caso lo que resulta fundamental es partir de la definición del objeto de la Pedagogía Social en función de la obtención de la competencia social, de la socialización. Esta definición del objeto de la Pedagogía Social debe ser el elemento clave en el proceso de vertebración de los conocimientos socioeducativos.

Una serie de ejemplos pueden posibilitar esta capacidad de vertebración que debe tener la nueva pedagogía social:

*“En este contexto resulta evidente que las relaciones entre la Pedagogía Social y la Pedagogía de la Inadaptación Social deben enmarcarse dentro de una perspectiva de complementariedad en el sentido de que, si la primera proporciona el contexto disciplinar, teórico y metodológico, la segunda proporciona el desarrollo de la temática y de un ámbito de intervención de acuerdo con la conceptualización teórica y metodológica realizada. Efectivamente, si la Pedagogía Social pone las bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo de las diversas Pedagogías Sociales Especiales, la Pedagogía de la Inadaptación Social proporciona las perspectivas parciales de la intervención en este ámbito lo cual ayuda a desarrollar la Pedagogía Social, tanto teórica como profesionalmente” (Orte & March, 2001, p. 16-17).*

De acuerdo con este enfoque de integración de los conocimientos socioeducativos, en el marco de la Pedagogía Social y de acuerdo con el desarrollo de las diversas Pedagogías Sociales, la función de esta disciplina es doble: por una parte, posibilitar la socialización adecuada de los individuos y de los grupos a través de las instituciones y los mecanismos sociales existentes dentro de la sociedad. Y por otra parte, posibilitar, a través de una intervención educativa, la resocialización y la reeducación de determinados individuos y colectivos sociales. Por tanto la inclusión debe ser el eje vertebrador de la educación social en tanto que intervención y de la Pedagogía Social en tanto que reflexión.

Por tanto, en el contexto de este planteamiento, la Pedagogía Social se debe fundamentar en el proceso correcto de socialización y de integración social, a través de la adquisición de las competencias sociales adecuadas. Los planteamientos, por una parte, de A. Petrus y de V. Garrido, nos dan elementos que nos pueden iluminar en la definición de esta disciplina, de acuerdo con el enfoque anteriormente desarrollado.

Así, Antoni Petrus (1994) nos dice lo siguiente con relación a la definición de la educación social, en tanto que objeto de la Pedagogía Social:

*“Per molts d'autors l'educació social és avui sinònim de correcta socialització, ja sigui “socialització primària, secundària o terciària”. És a dir, l'educació seria el procés de transformació de l'individu biològic en individu social, seria l'adquisició de les capacitats per participar i integrar-se en el grup en què li correspon viure.*

*Amb tot l'educació social, a més de solucionar determinats problemes de convivència té una funció no menys important: “ser un instrument igualitari, compensador, ser un factor de millora de la vida social i personal” (p. 3).*

Por otra parte, Vicente Garrido (1992) nos define la Pedagogía Social de la siguiente manera:

*“...podemos definir a la Pedagogía Social como la especialidad de la pedagogía orientada a la promoción de la competencia social en todo tipo de contextos susceptibles de intervención educativa.” (p. 66).*

De todo ello podemos deducir que la Pedagogía Social se debe plantear sobre los siguientes puntos:

1. La Pedagogía Social debe tener como finalidad básica la adquisición de competencias sociales, tanto desde la dimensión individual y grupal como comunitaria y social.
2. La Pedagogía Social debe plantearse desde una perspectiva de intencionalidad en relación a los objetivos que se pretenden.
3. La Pedagogía Social debe posibilitar el desarrollo personal de los individuos en el marco de las relaciones sociales, partiendo de la pluralidad de este tipo de desarrollo.
4. La Pedagogía Social debe posibilitar, también, el desarrollo socioeducativo de la sociedad, desde una perspectiva de desarrollo comunitario global.
5. La definición del objeto de la Pedagogía Social, en el ámbito de la adquisición de la competencia social, debe fundamentarse en ser el nexo de unión en los diversos espacios, modelos y



enfoques de intervención socioeducativa, desde las siguientes variables:

- a) El objetivo de la competencia social, partiendo de la intencionalidad educativa.
- b) El contexto no escolar como ámbito fundamental de la intervención socioeducativa, pero con la integración y coordinación de la institución escolar.
- c) La metodología de intervención socioeducativa a utilizar por parte de los diferentes agentes socioeducativos.
- d) El enfoque interdisciplinar de la intervención socioeducativa.
- e) La voluntariedad en la intervención socioeducativa, en tanto que diferencia con la intervención en el marco escolar.
- f) La poca importancia y trascendencia de los objetivos instruccionales frente de la significación de los objetivos conductuales y actitudinales.
- g) La trascendencia y la significación de los objetivos que afectan a la comunidad y a la sociedad, como receptores, también, de la intervención socioeducativa.

Por tanto la nueva Pedagogía Social no sólo debe basarse en una nueva concepción de la educación social, sino en este planteamiento integrador de las diversas Pedagogías Sociales Especiales. Este planteamiento integrador debe, en cualquier caso, basarse no sólo en una clara delimitación de su objeto de trabajo, tanto a nivel de reflexión como de intervención, sino también en la plasmación de estrategias claras de investigación socioeducativa.

## LA EDUCACIÓN SOCIAL, UN NUEVO DERECHO EDUCATIVO

La institucionalización legal y social de la escuela no sólo fue una respuesta a una necesidad del naciente modo de producción capitalista, sino también la plasmación real y constitucional del derecho a la educación, que las Cartas Constitucionales de los países más desarrollados llevaron a cabo durante los siglos XIX y XX. Así, si la generalización y universalización de la escuela ha sido una de las contribuciones fundamentales para el desarrollo humano, con todas las contradicciones, insuficiencias y retrocesos, los debates y las reflexiones que sobre la igualdad de oportunidades ha habido durante este periodo de progreso social y educativo, han puesto de manifiesto las dicotomías entre el derecho a la educación escolar y la equidad educativa (Carbonell, 1994).

Así pues la institucionalización legal, formal y real del derecho a la educación resulta diferente del principio de equidad educativa o de igualdad de oportunidades. Las razones de ello son obvias, ya que el derecho a la educación no se distribuye por igual entre el conjunto de la población ni en el ámbito cuantitativo ni en el ámbito cualitativo, ya sea por razones de clase social, de género, de territorio, de etnia o grupo de inmigración (Fernández, 1999).

Por tanto, si la realidad constata, por una parte, que el derecho a la educación se ha ido consolidando como un hecho universal en la mayoría de los países, por otra parte, los estudios y análisis sociológico-educativos están poniendo de manifiesto que la igualdad de oportunidades resulta más una utopía que una realidad. En cualquier caso la definición inicial de la igualdad de oportunidades no implica ni la igualdad de acceso, ni la igualdad del proceso educativo o la igualdad de impacto o de resultados educativos.

Sin embargo, y a pesar de la crisis de la escuela, los debates permanentes sobre la igualdad de oportunidades, el nivel educativo, la comprensividad, la importancia y la trascendencia de las reformas educativas, los problemas de la diversidad, las dificultades

para alcanzar los objetivos propuestos, el malestar docente, el fracaso escolar, la problemática de la calidad educativa, a la desmoralización educativa, etc., el derecho a la educación escolar y su universalización resultan indiscutibles, al margen de las ideologías educativas existentes, que si bien mantienen diferencias significativas sobre el papel del Estado y de la iniciativa pública, defienden, no obstante, con matices el derecho universal de la educación (Marchesi & Martín, 1998).

Pero la educación social no es, a pesar de su necesidad, de su importancia, de su trascendencia y de su demanda, un derecho reconocido como tal. Se puede hablar de una respuesta institucional ante necesidades sociales y educativas, se puede hablar de obligaciones sociales ante unas demandas de colectivos concretos, nos podemos referir a un deber de los poderes públicos ante una realidad concreta y específica. Pero esta respuesta institucional y social se debe enmarcar, por una parte, en una concepción tradicional y clásica de la educación social, y, por otra parte, en una respuesta que no se enmarca en un derecho reconocido de forma explícita.

Sin embargo lo que resulta evidente es que de forma implícita la educación social empieza a ser, legalmente, un derecho constitucional que sobrepasa la esfera de la pedagogía escolar (Petrus, 1998). Pero resulta necesario pasar de este derecho implícito, a una situación de pleno derecho. Para que este proceso sea un hecho, resultan necesarios una serie de elementos fundamentales:

- 1) Explicitar las manifestaciones de este derecho a la educación social, de una forma operativa y específica. Se trata, en este sentido, de plantear de una forma clara y explícita el derecho al ocio, el derecho a la educación permanente, el derecho a la cultura, el derecho a la inserción social de los colectivos con dificultades, el derecho al tratamiento compensatorio ante las desigualdades socioeducativas, el derecho al acceso a las nuevas tecnologías, el derecho a la participación social, el derecho a una escuela inclusiva, el derecho al tratamiento ante los problemas sociales, el derecho a la igualdad de acceso a una escuela digna, el derecho a desarrollar todos los derechos sociales, el derecho a un desarrollo

humano integral, el derecho a un desarrollo sostenible, el derecho a una calidad de vida individual y comunitaria.

El Congreso Internacional sobre Educación en Derechos Humanos y en Democracia, celebrado en Montreal y organizado por la UNESCO en marzo de 1993 (López, 2000, 64) planteó, de una forma muy interesante, un plan de acción mundial sobre la educación de los derechos humanos en democracia, a partir de las siguientes estrategias:

a) Pedagogía de la Universalización, a través de la concienciación social de todos y del refuerzo del papel de la escuela y de la educación social.

b) Pedagogía de la Participación, con un refuerzo de las actitudes y del refuerzo de los principios de participación en el sistema educativo y en la sociedad.

c) Pedagogía de la Prevención, con un planteamiento positivo sobre la educación en tanto que prevención y anticipación y de la necesidad de llevar a cabo campañas de sensibilización social y educativa.

d) Pedagogía del Respeto, con un refuerzo del derecho a la diferencia y del respeto a las diferencias.

e) Pedagogía del Diálogo, que posibilite la cohesión social a través de la concordia, el consenso y el diálogo.

2) Abrazar el principio del derecho, desde la perspectiva del derecho a la educación social. Lo que, históricamente, ha sido un planteamiento residual, necesita ser un planteamiento integrado. Este planteamiento resulta fundamental en la perspectiva de superar una primera fase de tratamiento de la exclusión de colectivos con dificultades sociales, a otra fase de tratamiento integral de estos colectivos desde la perspectiva de la inclusión y de la integración social, desde una perspectiva de las conductas prosociales, y por tanto desde una perspectiva más centrada en la prevención que en el tratamiento.

3) Definir la educación social y la pedagogía social, a partir del principio de inclusión social. Hay que descartar la definición de esta disciplina sobre la base del principio de exclusión social, ya que ello implica, por una parte, un lenguaje del problema, y, por otra parte, marginar la mayor parte de la población para la educación social.

4) Superar las barreras que tradicionalmente han separado los procesos educativos: la normalidad social y la anormalidad social. La nueva educación social necesita abandonar esta conceptualización, para poder construir una Pedagogía Social integrada, equitativa e inclusiva.

5) Legislar e institucionalizar estos nuevos derechos de la educación social de una forma operativa y específica, mediante el desarrollo de políticas concretas que impliquen la construcción de un tejido social comunitario inclusivo, desde todas las dimensiones.

6) Desarrollar la tarea de estos nuevos profesionales de la educación social de una forma estructurada.

Se trata, de acuerdo, con el enfoque realizado por A. Petrus (1998, p.36), de llevar a cabo un modelo de educación social sobre los siguientes ejes:

1. La educación social perderá parte de su actual carácter estigmatizador.

2. La educación social necesita de la descentralización, con una aproximación a las necesidades de los ciudadanos.

3. La educación social se institucionalizará a través de un planteamiento mixto entre la iniciativa pública y de la iniciativa social.

4. La educación social no se debe asociar a las carencias sociales.

5. La educación social necesita superar cualquier planteamiento de mantenimiento “normalizador” de la exclusión social.

6. La educación social, con relación a determinados colectivos, debe huir de la asimilación. La interculturalidad, a partir de derechos y deberes, debe plantearse como alternativa a la multiculturalidad.

7. El derecho a la igualdad y a la diferencia debe implicar una alternativa a la desigualdad en el marco de una colectividad específica.

8. La educación social tenderá a normalizar su acción socializadora, superando los modelos de necesidades específicas y sectoriales.

En cualquier caso, y de acuerdo con estos planteamientos, lo que resulta evidente es que la educación social debe ser un factor clave del desarrollo humano y de cohesión social, poniendo el énfasis en todo lo que implica la innovación, el cambio social, la transformación social. El trabajo y los enfoques del Club de Roma o las aportaciones de J. Delors (1996) nos pueden dar las claves no sólo para la educación del futuro, sino también los pilares sobre los que esta educación social se debe asentar: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender de forma innovadora, aprender a participar y aprender a anticipar el futuro. En definitiva se trata de posibilitar tanto a la educación social como al educador social como factor de cambio social, pero en un sentido de orientador de dicho cambio.

Por tanto, la nueva educación social, tal como ya hemos planteado anteriormente, además de ser anticipadora, necesita de un diagnóstico serio de esta nueva sociedad emergente del siglo XXI y de una planificación seria, rigurosa y preparadora del futuro que se desea, a través de una nueva definición de las funciones del educador social, que de una respuesta clara a los nuevos derechos de la educación social.

Pero este nuevo planteamiento de la educación social integradora e inclusiva necesita que este derecho se universalice, que sea equitativa y redistributiva. Efectivamente si, de facto, la educación social mayoritariamente se ha dirigido a determinados colectivos de exclusión social, esta nueva educación social tiene que ser inclusiva e integrar a todos los colectivos sociales, bajando la normalidad social y cultural.

Por tanto, resulta necesario desarrollar aquellas políticas que hagan posible el derecho al ocio, a la cultura, a la participación, a las nuevas tecnologías, el derecho a la educación permanente, el derecho a la inserción social de los colectivos con dificultades, el derecho al tratamiento compensatorio ante las desigualdades socioeducativas, el derecho a la participación social, el derecho a una escuela inclusiva, el derecho al tratamiento ante los problemas sociales, el derecho a la igualdad de acceso a una escuela digna, el derecho a desarrollar todos los derechos sociales, el derecho a un desarrollo humano integral, el derecho a un desarrollo sostenible, el derecho a una calidad de vida individual y comunitaria, el derecho a un envejecimiento digno. Por tanto estos derechos necesitan de una regulación clara con el fin de posibilitar la normalización de esta nueva educación social.

Así pues para que esta nueva educación social sea una realidad tangible en los diversos contextos y sociedades, hay que exigir tanto la definición como el desarrollo de políticas socioeducativas que hagan posible que los derechos a la educación social se conviertan en una realidad, que llegue a todos los colectivos, que la estigmatización “problemática” de la educación social, se convierta sencillamente en educación normalizadora que sea real para el conjunto de la sociedad.

## **HACIA UNA NUEVA PEDAGOGÍA SOCIAL: EL RETO DE LA INCLUSIÓN**

Y finalmente, otro de los retos a los que debe dar respuesta la Pedagogía Social es la que plantea su concepción ligada a la construcción de una Pedagogía Social para la inclusión, tal como se ha planteado anteriormente; una pedagogía para la inclusión que sea capaz de plantear los diversos temas de esta disciplina, desde una filosofía en el que la estigmatización o la exclusión social no sean las señas de identidad de esta disciplina socioeducativa. ¿Cuál es, pues, el significado de este planteamiento? De entrada hay que tener en cuenta que no se trata de significar ideológicamente esta disciplina, sino simplemente poner en valor aquellos aspectos que hacen de la inclusión un elemento fundamental de su desarrollo. Un planteamiento de inclusión que consideramos fundamental para llevar a cabo un avance global de esta disciplina. ¿Cuáles son los elementos de esta Pedagogía Social para la inclusión? Sin llevar a cabo un desarrollo exhaustivo de este enfoque, el objetivo es poner las bases de lo que debe suponer la construcción de este planteamiento pedagógico-social. El refuerzo del papel inclusivo de la educación y de la educación social, en una sociedad como la nuestra que posibilita los procesos de exclusión social, resulta fundamental en este siglo XXI. En la consecución de este objetivo, la educación social, incardinada a una nueva institución escolar, debe jugar un papel primordial en la construcción de una nueva justicia y equidad social. En este planteamiento se tendrán en cuenta los siguientes elementos:

1)La educación social, un nuevo derecho educativo (Delors et al., 1996; Montagut, 2008; Morin, 2009; Petrus, 1997;).

2)De la sociedad red a las viejas y nuevas desigualdades y exclusiones sociales (Cebrian, 1998; Castells, 2009; Mominó, Sigales & Meneses, 2007; Planella & Villar, 2006;).

3)La educación social en la escuela (Orte, 2008; Parcerisa, 2008).

4)Neoliberalismo y exclusión social: el papel inclusivo de la educación (Beck, 2002; Pérez,1998; Torres, 2001).

5)La dimensión comunitaria y profesional de la educación social (Llena, Parerisa & Ucar 2009; Mínguez, 2005; Pérez, 2003; Sáez & Molina, 2006).

6)La reflexión teórica y la Pedagogía Social (Caride, 2005; Núñez, 2002).

7)La perspectiva familiar en la educación social (Orte, Balles-ter, & March, 2013).

Éste es, pues, uno de los retos a los que la Pedagogía Social debe hacer frente si se quiere que este proceso de consolidación se siga dando desde todos los puntos de vista. Un reto, en cualquier caso, que necesita de otras respuestas, de otras reflexiones sobre las que es necesario debatir, investigar y proponer. Hay que tener en cuenta que la construcción de la Pedagogía Social debe realizarse teniendo en cuenta todas las dimensiones que condicionan la educación social a nivel legal, a nivel social, a nivel político o a nivel económico. La nueva realidad de la educación social y sus perspectivas para la Pedagogía Social exige reflexionar sobre el derecho a la educación social, la nueva realidad socioeducativa en el marco de la sociedad del conocimiento, etc. Se trata de construir una nueva Pedagogía social para la inclusión, para la equidad en la nueva sociedad del conocimiento.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFICAS

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Carbonell, J. (1994). *L'escola: entre la utopia i la realitat. Deu il·lions de sociologia de l'educació*. Barcelona: Eumo.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona: GEDISA.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrian, J. L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Delors, J (coord), Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., et al. (1996) *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Fernández, M. F. (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel
- Garrido, V. (1992). *Proyecto Docente*. Valencia : Universitat de Valencia
- López, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Barcelona: Síntesis
- Llena, A., Parcerisas, A., & Ucar, X. (2009). *10 ideas clave: La acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mínguez, A. C. (2005). *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.
- Montagut, T. (2008). *Política social. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mominó, J. M., Sigales, C., & Meneses, J. (2007). *La escuela en la sociedad red*. Barcelona: Ariel.
- Núñez, V. (Coord.) (2005). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: GEDISA.
- Orte, C., & March, M.X. (2001). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Llibres.
- Orte C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 29-43.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-39.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en la institución escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 5-27.
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía social- Educación social*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1994). L'educació social. Present i futur. Ponencia en las *I Jornades sobre l'educació social a les Illes Balears*. Palma de Mallorca.
- Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A.(Coord.) (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Planella, J., & Villar, J. (Coords.) (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sáez, J., & Molina, J.G. (2006). *La pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

# EL OCIO COMO TEMA Y PROBLEMA EN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA-SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS TIEMPOS EDUCATIVOS CON JÓVENES EN RIESGO Y EXCLUSIÓN SOCIAL<sup>1</sup>

## RESUMEN

Construimos el tiempo y nos construye, en un permanente afán por acomodar los ritmos biológicos y sociales a las biografías de cada persona, conciliando la satisfacción de las necesidades básicas (descanso, alimentación, cuidados higiénicos, seguridad, etc.) con la búsqueda de más y mejores oportunidades para el bienestar social y la calidad de vida. Una tarea complicada, en la que el derecho al ocio representa una de las principales conquistas de la modernidad tardía, en la búsqueda inconclusa de nuevos modos de otorgarle sentido al tiempo en la vivencia y la experiencia humana, individual y colectivamente.

La Pedagogía-Educación Social viene asumiendo un creciente protagonismo científico, académico y profesional en este ámbito. Lo hace poniendo énfasis en valores (autonomía, libertad, voluntariedad, responsabilidad, creatividad, etc.) con una especial trascendencia en las etapas evolutivas más sensibles para el desarrollo personal y social, como sucede en el tránsito de la infancia a la juventud, de ésta a la vida activa y, posteriormente, en el paso a la vejez.

Aludimos a un tiempo que se ha situado en el centro de las preocupaciones de los ciudadanos, al que se asocian nuevas formas de relacionarse e interactuar, entre la iniciativa privada y las actuaciones que promueven los poderes públicos, cuyas políticas educativas, sociales, culturales, etc., deben desempeñar un papel clave en el logro de una mayor equidad y cohesión social. En su conjunto, son circunstancias que le otorgan un carácter prioritario al ocio en la investigación pedagógica-social en y con jóvenes en situación de riesgo, vulnerabilidad y exclusión social. Así se constata en la revisión de la bibliografía que se ha ocupado de sus realidades desde los inicios del siglo XXI hasta la actualidad, de la que presentamos algunos de sus autores e instituciones más relevantes, invocando la necesidad de vincular el conocimiento pedagógico-social a prácticas educativas que activen una auténtica cultura del ocio.

## INTRODUCCIÓN

En el ocio, reconocido como un derecho humano de tercera generación, encuentran sentido algunas de las prácticas cotidianas más relevantes para el quehacer pedagógico-social en la infancia, la adolescencia y la juventud de nuestras sociedades: un tiempo y una vivencia que además de contribuir al autoconocimiento y al desarrollo de su identidad, favorece la necesidad innata de ser educados para vivir y convivir en un contexto social (Cuenca, 2004). La Educación del Ocio, y su Pedagogía, debe contribuir a ello, siendo partícipe de una formación más integral de las personas, a favor de la inclusión y cohesión social.

A pesar de que en sus inicios – entre la década de los 60 y los 80 del pasado siglo– la Pedagogía del Ocio surgiría con la intención de prevenir algunas de sus prácticas (el llamado “ocio nocivo”, caracterizado por el aburrimiento, el consumismo o determinadas dependencias), en los últimos años representa un ámbito de desarrollo personal y social que reivindica el bienestar, el crecimiento y la libertad de las personas. Un cometido que no adquirimos automáticamente, ya que precisa de orientaciones y apoyos educativos, desde sus fundamentos teóricos hasta sus realizaciones prácticas.

El quehacer educativo en los tiempos de ocio ha sido reconocido de forma explícita en la Carta Internacional para la Educación del Ocio (1993) promovida por la World Leisure and Recreation Association (WLRA), que considera que la finalidad de dicha educación consiste en ayudar a que todas las personas – singularmente en su infancia y su juventud – logren una deseable calidad de vida a través de su tiempo libre, a través del fomento y desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades que incidan en los modos de socializarse, ampliando y diversificando las oportunidades sociales vinculadas a los procesos formativos.

Como ha señalado Manuel Cuenca (2004), en su aproximación a los modelos y propuestas de la Pedagogía del Ocio, no basta con

Caride Gómez, J. A.  
De Valenzuela, A. L.  
Universidad de Santiago de Compostela  
joseantonio.caride@usc.es; angela.devalenzuela@usc.es

Palabras clave  
Pedagogía Social, Educación del Ocio, Juventud, exclusión social

tener tiempo y recursos. Además, se requiere de una actitud que le otorgue un carácter trascendente, valioso y humanístico. Un ocio que sea estimable por las oportunidades que ofrece para el desarrollo de los sujetos – niños, jóvenes, adultos, mayores – que lo protagonicen, ya sea en las actividades festivas o lúdicas, en la reflexión y el uso del conocimiento, el cultivo de las artes y del deporte, la participación social, o la toma de conciencia respecto de sí mismo y a la vida en comunidad. Un ocio de derechos, del que nadie puede ni debe ser privado por razones de género, orientación sexual, raza, edad, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

## LOS TIEMPOS SOCIALES EN SUS REALIDADES OBJETIVAS Y PERCIBIDAS

Todas las lecturas acerca del tiempo -en las ciencias y en las vivencias- insisten en mostrar su polivalencia y dualismo: positivo y negativo a la vez: se nos da y se nos quita, lo hacemos y nos deshace, puede ser rápido o lento, agradable o pesado coyuntural e histórico, coherente y contradictorio, objetivo y subjetivo, cuantitativo y cualitativo. De hecho, en la “magia” que lo caracteriza es capaz de transformarnos o de desaparecer con la misma fuerza con la que lo esperamos y, aunque siempre está presente, su explicación e interpretación difícilmente podrá eludir su pasado y futuro (Caride, Caballo, & Meira, 2011).

No obstante, y a pesar de que el tiempo lo determina todo, sus realidades atienden a múltiples parámetros y variables (las personas, las actividades realizadas, el espacio, etc.) que le otorgan diversos significados. Aunque no siempre es el tiempo lo que varía, ya que lo que se modifica es la percepción que las personas tienen o tenemos de él; un tiempo

*transita de forma continua entre la objetivación de sus realidades como ‘chronos’ (sucesión temporal duradera, que se*

<sup>1</sup> El trabajo que presentamos se vincula al proyecto de investigación “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales” (Proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00 a 07), cofinanciado en el marco del Plan Nacional de I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

numera o mensura) y la subjetivación de sus procesos como 'kairós' (en el que se representa el instante oportuno, que se interioriza e interpreta) (Caride, 2010, p. 529).

Según la Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010 (INE, 2011) en España, realizada por el Instituto Nacional de Estadística, en la que se reflejan los porcentajes asociados a lo que las personas hacen a lo largo de un día, mostrando las actividades que realizan y su duración media, la mayor parte de cada jornada (alrededor de once horas y media) se dedica a los cuidados o necesidades personales. A continuación, se emplean aproximadamente siete horas y media en tareas o trabajos remunerados y sobre cinco horas a los estudios. El mantenimiento del hogar y los cuidados familiares suponen una dedicación de algo más de tres horas y media, mientras que el tiempo restante se dedica a actividades como leer, ver la televisión y escuchar la radio

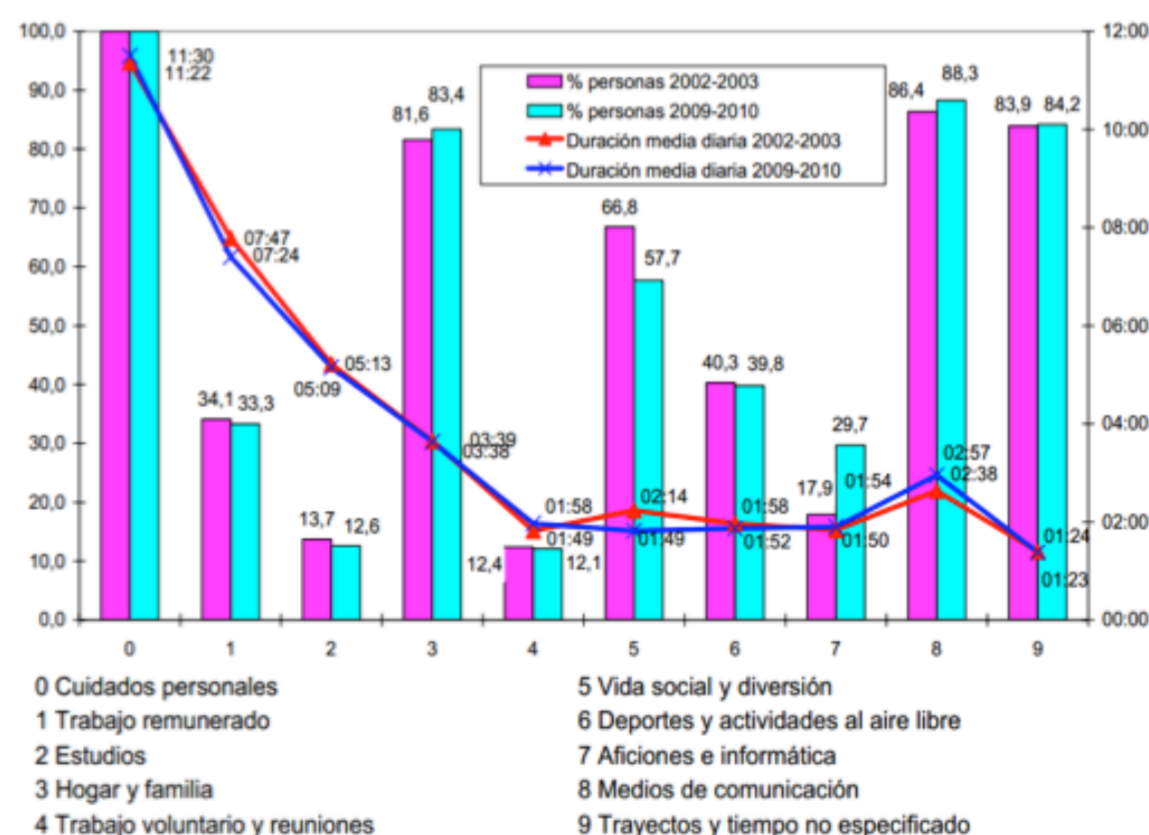
(en torno a tres horas); vida social y diversión; deportes y actividades al aire libre; trabajo voluntario y reuniones, aficiones e informática, sobre dos horas cada grupo de actividades; finalmente, una hora y media se consume en trayectos y en otras ocupaciones no especificadas (véase gráfico nº 1).

En clave de desarrollo humano, todo indica que el uso del tiempo debe acomodarse a decisiones y acciones liberadas de coacciones, ya que a pesar de que socialmente existen una serie de parámetros que guían o condicionan su planificación y distribución, todas las personas deben gozar de márgenes de libertad suficientes para realizarse en él, como una opción que contribuya a garantizar unos mínimos de bienestar y de calidad de vida, desde la infancia hasta la vejez.

En la organización y administración autónoma del tiempo, cabe destacar que todas las actividades que las personas realizan cotidianamente pueden agruparse bajo el concepto de tiempos sociales (ver gráfico nº2), los cuales se dividen a su vez en "tiempos ocupados", que se materializan en actividades como trabajar, ir al colegio, cuidar de la familia, mantener el hogar, etc., y "tiempos disponibles", tales como los que se asocian a las actividades de ocio y al tiempo libre. Ambos favorecen el desarrollo integral de las personas, pues implican procesos de aprendizaje y conocimiento de diversos saberes, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, etc.; de ahí también su consideración, más o menos explícita, como tiempos educativos.

Gráfico nº1.

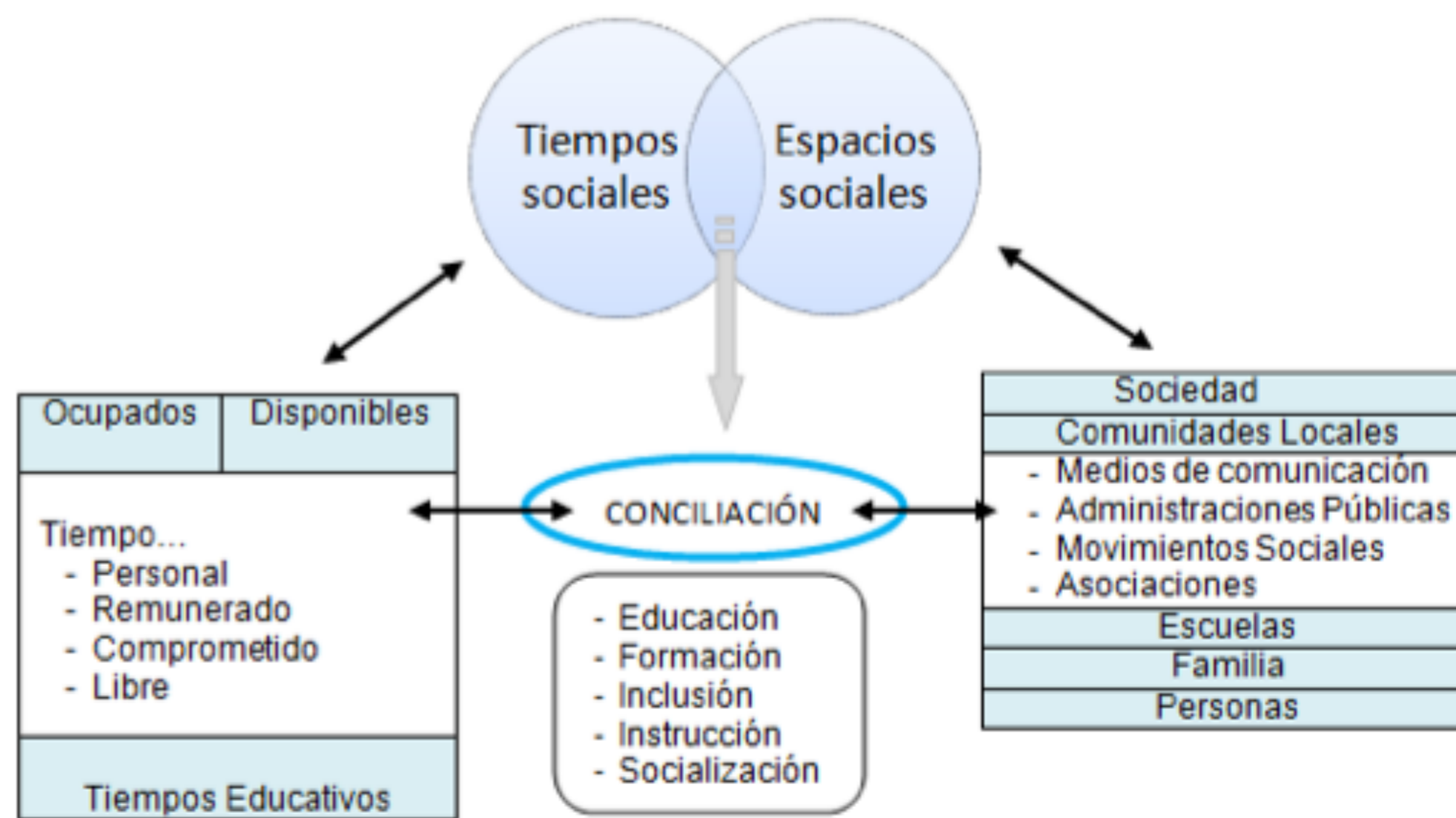
Representación gráfica del porcentaje de personas que realizan cada actividad en el transcurso del día y la duración media diaria que dedican a esa actividad (años 2002-2003 y 2009-2010)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística: Encuesta de Empleo del Tiempo (2009-2010).

<http://www.ine.es/prensa/np669.pdf> (Consultada 14/05/2014)

Gráfico nº2. Interrelación entre los tiempos y los espacios sociales



Elaboración propia

Todas las acciones que se enmarcan dentro de la amplitud de los tiempos sociales se desarrollan en espacios concretos denominados, de forma general, espacios sociales, que abarcan desde los más individuales, personales y relacionales (la familia, la escuela o el grupo de iguales), pasando por las comunidades locales (asociaciones, movimientos cívicos, etc.) hasta la sociedad en general. En ellos, el tiempo suele presentarse como una “dimensión clave en la construcción social de la realidad, como un bien escaso y regulable” que va más allá de los individuos “dificultando la conciliación entre los tiempos personales y los que atienden a criterios de alcance institucional o social” (Caride, 2010, p. 529).

Algunos de los aspectos que influyen en la visión del tiempo como un bien escaso, que dificulta el bienestar y la conciliación, reside en el hecho de que las personas viven o vivimos inmersas en el “bucle” de un tiempo apresurado, que avanza al compás de los ritmos que dictan los mercados, sometidos a la lógica del capitalismo y a su afán de rendir más en menos tiempo (productividad, competitividad y consumismo). De ahí que, aunque sea paradójico, los avances tecnológicos hagan “cada vez más compleja e incontrolable la relación de los seres humanos con el tiempo y con los tiempos, con su expresión objetiva y con su apreciación subjetiva” (Caride et al., 2011, pp. 14-15), ya que se prima maximizar los beneficios económicos sobre cualquier otro logro, quedando al margen la ética, los valores, la solidaridad, lo común y la equidad.

Como hemos expresado en otras ocasiones (Caride, 2012a) aludimos a un tiempo, que siendo objeto de abundantes lecturas en clave pedagógica y social (e.g., Gimeno Sacristán, 2008; Romero 2000; St-Jarre & Dupuy-Walter, 2001), ha superado “su prolongada desatención por quienes se dedican a la ciencia social” (Torre, 1992, p. 7), constituyendo un ámbito de estudio cada vez más “normalizado”. Así se desprende del quehacer multi e interdisciplinar con el que están abordando los temas y los problemas del tiempo las comunidades científicas y académicas que se ocupan de la educación, con diferentes criterios teórico-prácticos: la Psicopedagogía, la Cronopsicobiología, la Didáctica, la Sociología de la Educación, la Organización Escolar, la Educación Comparada, o la Pedagogía Social.

Como ha analizado la profesora Agnés Cavet (2011) son preocupaciones que inscriben sus dinámicas en:

- Los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que afectan a la educación en las sociedades contemporáneas, dentro y fuera de las instituciones escolares;
- las reivindicaciones de los movimientos sociales a favor de la reducción del tiempo de trabajo, ya desde los inicios del pasado siglo;
- los intereses de la economía y del transporte, a partir de los años sesenta;
- la adopción de hábitos saludables, procurando una mayor aplicabilidad de los avances producidos en las cronociencias al bienestar individual y a la calidad de vida, desde los primeros años ochenta;
- la presión de las familias y de los grupos feministas por alcanzar niveles de conciliación y una mayor equidad en las relaciones de género, en los años noventa; y
- la influencia de las comparaciones internacionales (e.g., OCDE, EURYDICE), ya en los años dos mil.

En su conjunto, son procesos y/o realidades que han acrecentado el “valor” del tiempo en la sociedad red, tanto en sus magnitudes físicas y cuantitativas como en sus connotaciones emocionales y cualitativas. En este escenario, el derecho a un tiempo propio, obliga a recuperar la vocación “pedagógica” y “social” del tiempo (Caride et al., 2011; Caride, 2012b), como un pilar fundamental en la construcción, presente y futura, de nuestras señas de identidad colectivas.

Lo que hemos dado en llamar “tiempo libre” y su vivencia como “ocio”, una necesidad y un derecho que ya invocaron las utopías renacentistas, participa plenamente de este deseo, como un dispositivo de transformación social en cuyas prácticas se afianzan

los valores del humanismo y sus propósitos emancipatorios. No se trata, por tanto, de observar el ocio y su educación en un sentido general y abstracto, sino desde un punto de vista específico y concreto, con el concurso privilegiado –en nuestro caso– de la Pedagogía Social, en su reiterada preocupación por prevenir o intervenir en circunstancias que afectan a adolescentes y jóvenes en riesgo, exclusión o vulnerabilidad social.

## **DE LOS TIEMPOS LIBRES AL OCIO DE LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO Y EXCLUSIÓN SOCIAL: UNA REVISIÓN DE SU ESTADO CUESTIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Con el trasfondo de las argumentaciones precedentes, realizaremos una breve aproximación al estado de cuestión de los tiempos libres y del ocio de los jóvenes en situación de dificultad social. Cuatro variables –los tiempos, el ocio, la juventud y la exclusión social– que se vinculan con otras de más amplio recorrido pedagógico y social, tales como la Educación del Ocio, los Derechos Humanos, el desarrollo integral, la calidad de vida, el enriquecimiento sociopersonal o la comunidad.

Nuestra pretensión ha sido conocer y analizar fuentes bibliográficas y recursos documentales sobre esta temática, poniendo de relieve cuáles son los/as autores/as más relevantes en este ámbito – sus inquietudes y aportaciones –, así como las instituciones pioneras en su estudio. Con este propósito priorizamos aquellas obras que tratan sobre la realidad de la juventud en situación de dificultad social o sobre el ocio y su educación, editadas entre los años 2000 y 2013 en España.

En la determinación del período seleccionado, debe significarse que “durante los años 90 se produjo una auténtica eclosión de publicaciones en español sobre educación del ocio” (Lázaro & Monteagudo, 2003, p. 185), en distintos contextos educativos e institucionales, incluido el sistema escolar. Además, a finales de esta época, “el ocio y su educación comienza a plantearse como

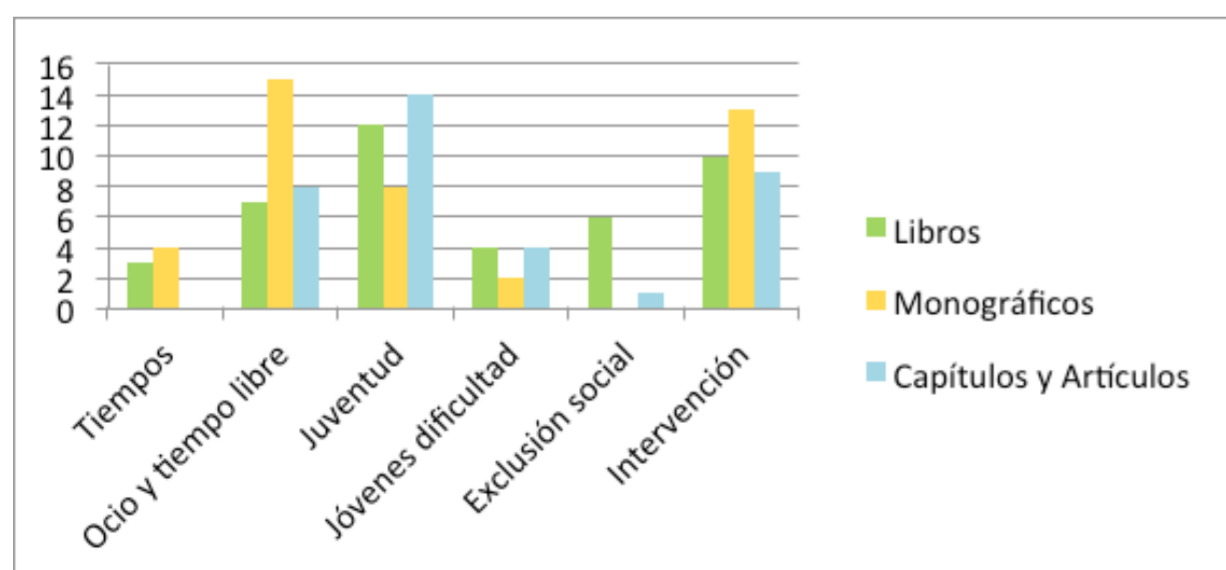
una estrategia para la equiparación de oportunidades” (Lázaro & Monteagudo, 2003, p. 185), así como la integración social de las personas.

En este sentido, pudimos observar como a medida que avanzan los años, las publicaciones relativas al tiempo de ocio se han ido incrementando, poniendo de relieve una creciente preocupación por sus contenidos, otorgándole nuevos significados más allá del tiempo que quedaba disponible tras la realización de una serie de actividades vinculadas a la vida cotidiana o a la satisfacción de las necesidades más básicas.

Para el análisis de los datos establecimos seis categorías temáticas: tiempos; ocio y tiempo libre; juventud; jóvenes en dificultad; exclusión social e intervención socioeducativa; agrupando dentro de las mismas otros términos y palabras clave relacionadas con cada una de ellas.

En base a estas categorías realizamos el análisis de contenido de las obras seleccionadas (véase gráfico nº 3), poniendo énfasis en los aspectos temáticos y la tipología de las fuentes documentales, sin hacer mención quienes corresponde su autoría. En lo que respecta a los libros seleccionados, la mayoría se centran en la juventud frente a una minoría que estudia los tiempos de forma general.

Gráfico nº 3. Temáticas objeto de estudio y tipología de las fuentes documentales



Elaboración propia

En los monográficos publicados existen grandes diferencias, ya que ninguno de ellos aborda el tema de la exclusión social de forma específica, mientras que la mayoría se centran en el estudio del tiempo de ocio; una circunstancia explicable por el hecho de que buena parte de estos monográficos pertenecen a las publicaciones del Instituto de Estudios del Ocio de la Universidad de Deusto.

En cuanto a los capítulos de libro y los artículos de revista, destacan aquellos que reflexionan acerca de la juventud, mientras que los tiempos y la exclusión social apenas están presentes en este tipo de publicaciones. Esto se debe –del mismo modo que ocurre en los libros y las monografías – a que nuestra búsqueda no se centraba específicamente en estas dos temáticas, si bien consideramos necesario incorporarlas dada su relación con el tema objeto de estudio.

Los tiempos de ocio, la juventud y la intervención socioeducativa son las tres categorías temáticas que más abundan en las obras seleccionadas. El ocio y las actuaciones socioeducativas destacan en los monográficos, de igual manera que en contenidos relacionados con la juventud sobresalen los capítulos de libro y los artículos de revista.

Aunque se constata un incremento en la preocupación por las actividades de ocio como un ámbito de enriquecimiento socio-personal con valor en sí mismo (ocio experiencial y autotélico) percibimos que en relación a la juventud la mayoría de las publicaciones se centran en su integración laboral, así como en el uso abusivo y generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, en el ocio juvenil nocturno, sobre todo en relación al ‘botellón’, y a la práctica de actividades deportivas como un tipo de ocio saludable que está disminuyendo.

Del conjunto de contribuciones destacan, cuantitativa y cualitativamente, las publicadas por el Instituto de Estudios de Ocio, de la Universidad de Deusto, cuya capacidad de emprendimiento, trabajo e innovación lo ha convertido en un centro pionero en temas relacionados con esta temática. El Instituto se creó en el año 1988, siendo destacable el protagonismo que en su liderazgo tuvo el profesor Manuel Cuenca Cabeza, fundador de la

entidad e investigador principal, durante veinticinco años, del equipo multidisciplinar constituido.

Además, en lo que respecta a la literatura sobre el tiempo de ocio que en sus diversas dimensiones ofrece dicho Instituto, cabe destacar OcioGune “Portal del Conocimiento”, en tanto que está constituida por tres series de publicaciones<sup>1</sup> que conformaron en las últimas décadas la mayor parte de las monografías seleccionadas: Documentos de Estudios de Ocio; ADOZ; Revista de Estudios de Ocio y Cuadernos de Estudio de Ocio.

Con otra perspectiva panorámica o sectorial, también destaca el Instituto de la *Juventud*<sup>2</sup> (Injuve): un organismo público que se encuentra adscrito al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y que centra su quehacer en la promoción de iniciativas que beneficien a la juventud mediante acciones orientadas a fomentar la igualdad de oportunidades, así como la participación libre de este colectivo en el desarrollo (político, cultural, social y económico) de su comunidad.

Entre las diversas actuaciones que desarrolla y ofrece destacaremos el Observatorio de la Juventud en España, cuya finalidad consiste en analizar y diagnosticar la situación de la juventud española, así como apoyar la creación o promoción de iniciativas, programas y políticas dirigidas a este colectivo. A tal fin, elabora y difunde datos estadísticos, encuestas de opinión, estudios e investigaciones sobre la juventud. Además, de forma periódica edita la Revista de Estudios de Juventud, que profundiza en temas relacionados con el ámbito juvenil.

En lo que respecta a la juventud en situación de riesgo o dificultad social encontramos un mayor vacío temático, sobre todo, en lo que se refiere a su tiempo de ocio, ya que la mayoría de la literatura existente sobre los colectivos jóvenes se refiere a su inserción o integración laboral.

<sup>1</sup> La información relativa a estas tres series de publicaciones ha sido extraída de la página [www.ocio.deusto.es](http://www.ocio.deusto.es).

<sup>2</sup> La información que se ofrece sobre el Instituto de la Juventud procede de su página web: [www.injuve.es](http://www.injuve.es).



A continuación, mencionaremos algunas de las instituciones que, a nivel nacional, trabajan de forma específica - ya sea mediante la intervención, la formación y/o la investigación - con y para la juventud que es vulnerable socialmente:

- Opción3. Iniciativa Social. Promoción Social de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud: una cooperativa de iniciativa social creada en el año 1997 para apoyar a los jóvenes en situación de desventaja social de la Comunidad de Madrid en su tránsito a la vida adulta, mediante estrategias de inserción socio-laboral que favorezcan el establecimiento de relaciones con agentes sociales y redes sociocomunitarias que se constituyan como referentes su vida. De forma paralela se creó la Fundación ISOS de Formación e Investigación Ecosocial con la finalidad de contar con un espacio de intercambio, reflexión y construcción de conocimientos destinado a profesionales del ámbito socioeducativo.
- Instituto Galego de Xestión do Terceiro Sector (Igxes3): una entidad sin ánimo de lucro que promueve, en la Comunidad Autónoma de Galicia, la ciudadanía activa de las personas en situación o riesgo de exclusión social desde un enfoque basado en el empoderamiento y la participación. Ésta surgió en el año 2001 y a pesar de que ha desarrollado y desarrolla programas en diversas áreas, hoy en día está especializada en el colectivo de los menores y jóvenes en situación de dificultad social, a través de los Proyectos Mentor y Aleida.
- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud: promovido por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y de carácter privado e independiente, se creó con el objetivo de realizar análisis sobre la realidad social y cultural de la juventud, así como sobre sus procesos de socialización y los riesgos que la amenazan. Además, se encarga de difundir los análisis y de formar a los agentes y mediadores que trabajan con la población joven.

Más allá de estas entidades merece destacarse el trabajo realizado por el profesor Miguel Melendro Estefanía, director de tres publicaciones que han supuesto un avance en el conocimiento científico sobre el tránsito a la vida adulta del colectivo juvenil en situación de vulnerabilidad y que, además, aportan información sobre iniciativas socioeducativas que la entidad Opción 3 Sociedad Cooperativa ha llevado y lleva a cabo, en la Comunidad Autónoma de Madrid, en forma de Programas de Inserción Sociolaboral e Intervención Socioeducativa, en colaboración con otras instituciones. Estos tres libros son: Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible (2007), El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social (2010) y Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social (2014).

Así mismo, hemos de referirnos al Proyecto de Investigación coordinado en la convocatoria del Plan Nacional de I+D+i (2012-2015)<sup>3</sup> titulado “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales”.

Este proyecto coordinado, en cuyo desarrollo participan siete grupos de investigación pertenecientes a siete Universidades españolas (Santiago de Compostela, Barcelona, Burgos, Deusto, La Rioja, UNED y Valencia), tiene como objetivo general conocer la naturaleza y la trascendencia de los tiempos educativos y sociales en el desarrollo de la juventud, analizando cómo y en qué medida éstos inciden en la vida de los y las jóvenes que pertenecen a contextos diferentes, identificando en este proceso sus problemáticas específicas, así como proponiendo alternativas que se deberían llevar a cabo para favorecer su desarrollo integral y el cumplimiento de sus derechos cívicos.

<sup>3</sup> La información presentada en relación a este proyecto y a los diversos grupos de investigación que participan en el mismo ha sido extraída de la memoria técnica presentada a la convocatoria del Plan Nacional de I+D+i (2012). Puede consultarse en: <http://resortesociogune.wordpress.com/category/proyecto-coordinado-resortes/>

En una perspectiva internacional, merece destacarse la labor desarrollada por la *Asociación Mundial del Ocio*<sup>4</sup> (WLRA), una agrupación no gubernamental de personas y organizaciones, fundada en el año 1952, que se dedica a indagar sobre los aspectos que mediante el acceso a experiencias de ocio significativas implican una mejor calidad de vida. De ahí que sus propósitos sean fomentar la investigación de cara a descubrir las potencialidades de las experiencias de ocio, difundir los conocimientos y la información disponible y defender las condiciones de optimización de experiencias de ocio: legislación, infraestructuras y programaciones, entre otros aspectos.

El hecho de que existan asociaciones y documentos de carácter internacional sobre el tiempo de ocio pone de manifiesto que existe una visión compartida a nivel mundial sobre sus beneficios. Así mismo, tal y como recuerda Melendro (2010), debemos valorar positivamente que la Unión Europea haya establecido una acción enfocada a la creación de una Europa sostenible y sin exclusión social: “un marco de actuación que incorpora la necesidad de integración social de los jóvenes, señalando el abandono escolar prematuro y el desempleo juvenil como los dos principales obstáculos para conseguirlo” (Melendro, 2010, p. 9). En este sentido, se recomienda centrar la atención en la juventud desfavorecida iniciando “una línea de trabajo para su inclusión social a partir de la educación y el incremento de su participación en el mercado laboral” (Melendro, 2010, p. 9).

<sup>4</sup> La información relativa a la WLRA) está extraída de su página web: <http://www.worldleisure.org/>

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La importancia del ocio en el desarrollo de los individuos, más allá de sus connotaciones como un tiempo de diversión y descanso (Dumazedier, 1971), permite subrayar su inequívoca dimensión pedagógica: Un tiempo que deberá permitir construir nuevos aprendizajes, favorecer la creación y la innovación, incrementar la participación social y desarrollar la propia personalidad.

Las tareas de esta Pedagogía del Ocio deberán ser consecuentes con las finalidades de una auténtica Educación en, del y para el tiempo libre, que según se declara en la Carta Internacional para la Educación del Ocio, tendrá como objetivo básico

*desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarlas de conocimiento y habilidades que les permitan sentirse más seguras y obtener un mayor goce y satisfacción en la vida. Este principio implica que no sólo la educación es relevante para el trabajo y la economía, sino que es igualmente importante para el desarrollo del individuo como miembro totalmente partícipe de la sociedad y para la mejora de la calidad de vida (WLRA, 1993, p. 245).*

Al confluir con otras iniciativas educativas que toman como referencia la formación para la inserción laboral y el desempeño profesional, la educación en valores, la educación para la paz y la resolución de conflictos, la educación cívico-social, etc., la Pedagogía-Educación del Ocio es un ámbito de la acción-intervención social especialmente significativo para la Pedagogía-Educación Social, a la que plantea importantes desafíos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos. Como mínimo en dos niveles:

- De un lado, generando líneas de investigación que sean mucho más congruentes con la construcción social del tiempo, de las conductas temporales y de las representaciones que de ellas hacen las personas, ligadas a la diversidad de las situaciones sociales y de las formas de actividad en el tiempo (Mercure, 1995). Ello supone orientar el quehacer científico de la Pedagogía Social, con relación al ocio, hacia proyectos

de investigación que no se limiten a describir e interpretar lo que hacen las personas y los colectivos sociales en su tiempo libre tal y como acostumbran a resolver la mayoría de los estudios sociológicos y psicosociológicos que han venido desarrollando en las últimas décadas.

- De otro, contribuyendo a incentivar y desarrollar prácticas educativas en las que se promueva una nueva cultura del ocio, preparando y formando a las personas para vivir su ocio a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la vejez, en los centros escolares y en la vida cotidiana, en las familias y en las comunidades. Una cultura humanística, que active la autorrealización personal, que fomente valores y actitudes de compromiso sociales, que impulse la solidaridad y responsabilidad cívicas, que suponga el desarrollo de conocimientos, destrezas y recursos, tanto desde una perspectiva individual como colectiva.

Concluiremos señalando, en palabras de Manuel Cuenca (2011), que

*la capacidad de dirigir cualquier fase o programa de Educación del Ocio no depende sólo de los medios, sino, especialmente, de la concepción que se tenga del ocio y de la preparación profesional relacionada con ella. Desde un punto de vista experiencial, el ocio es un ámbito de desarrollo humano en el que resulta determinante la vivencia de libertad, autotelismo y sensación placentera. Esta triple cualidad esencial determina que la preferencia de la actuación pedagógica sea la vivencia de experiencias maduras de ocio, es decir, experiencias valiosas y pluridimensionales (p. 138).*

En la confluencia de la investigación con la innovación socioeducativa, son procesos que nos sitúan ante un doble desafío para el trabajo con jóvenes en situación de riesgo, conflicto o dificultad social: de un lado, garantizar su accesibilidad a los tiempos de ocio, a través de las políticas públicas y de la iniciativa ciudadana; de otro, promover una cultura del ocio inclusiva comprometida con los derechos humanos en toda su extensión, responsabilizando en su logro a diferentes profesionales educativos y sociales.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caride, J. A. (2010). Tempos educativos. In J. A. Caride & F. Trillo (Eds.), *Dicionario Galego de Pedagogía* (pp. 529-531). Vigo: Editorial Galaxia-Xunta de Galicia.
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Meira, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social*, 47, 11-24.
- Caride, J. A. (2012a). Tiempos educativos, tiempos de ocio: presentación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20 (3), 7-16.
- Caride, J. A. (2012b). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 301-313.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60, 1-24. Accedido en <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fevrier-2011.php>
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). Innovar y aprender disfrutando. In M. Cuenca, E. Aguilar & C. Ortega (Eds.), *Ocio para innovar* (pp. 83-140). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dumazedier, J. (1971). Realidades del ocio e ideologías. In J. Dumazedier (Ed.), *Ocio y sociedad de clases* (pp. 9-45). Barcelona: Fontanella.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2011). *Encuesta de empleo del tiempo 2009-2010*. Accedido en <http://www.ine.es/daco/daco42/empleo/dacoempleo.htm>
- Lázaro, Y., & Monteagudo, M. J. (2003). Revisión bibliográfica sobre educación del ocio. In C. de la Cruz Ayuso (Coord.), *Educación del ocio: propuestas internacionales* (pp. 183-218). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Melendro, M. (2010). Presentación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 7-11.
- Mercure, D. (1995). *Les temporalités sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Torre, R. R. (1992). Introducción. In R. R. Torre (Ed.), *Tiempo y sociedad* (pp. 7-23). Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Romero, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Laertes: Barcelona.
- St-Jarre, C., & Dupuy-Walker, L. (2001). *Le temps en éducation: regards multiples*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- World Leisure and Recreation Association [WLRA]. (1993). *International Charter for Leisure Education*. ELRA.

# ENTREPARADAS: UN PROYECTO DE MOVILIDAD Y VALORES PARA UNA CIUDAD EDUCADORA

Ferro Cid, Angélica  
Fernández Rodicio, Clara Isabel  
Pereira Domínguez, M<sup>a</sup> Carmen  
Universidad de Vigo  
aferro@uvigo.es; cirodicio@uvigo.es; mdguez@uvigo.es

Palabras clave  
ciudadanía, solidaridad, discapacidad, inclusión

## RESUMEN

El “derecho a la ciudad” es un concepto entendido como un espacio colectivo que pertenece a todas las personas que habitan en ella y que debe ofrecer las condiciones necesarias de una vida digna ya que nos ofrece una visión inclusiva de la gestión de los recursos y posibilidades saludables que tiene la ciudad como espacio.

Del concepto de ciudad educadora se derivan una serie de implicaciones y características que configuran un espacio geográfico como un lugar de encuentro y de convivencia hacia un crecimiento personal y social.

Dentro de los principales ejes de gestión de las ciudades está la movilidad como uno de los instrumentos principales que dirigen y condicionan la vida de los ciudadanos y ciudadanas. Una ciudad se configura como un espacio amable para la ciudadanía cuando facilita, sin restricciones para ninguno de sus habitantes, escenarios para el encuentro, para la convivencia y la interacción social; pero la situación más habitual que tenemos hoy día en las ciudades es la de una movilidad condicionada por el tráfico motorizado y, más aún, por los desplazamientos en vehículos privados.

El transporte público de viajeros, como alternativa y prevención a la masificación del tráfico aporta beneficios innegables ya que supone una de las soluciones más ecológica y solidaria para muchos de los desplazamientos.

Esta comunicación recoge una de las experiencias de intervención socioeducativa llevadas a cabo desde la Asociación de Movilidad y Prevención de Accidentes de Tráfico P(A)T Galicia. El Proyecto Entreparadas se centra en la promoción del transporte público y suma este objetivo a la búsqueda de una práctica social participativa e inclusiva.

Entreparadas es una experiencia que puede suceder en cualquier ciudad del mundo: un grupo de personas con características personales diferentes se unen para llevar a cabo un proyecto de promoción y fomento del uso del transporte público de viajeros,

el autobús urbano a través de representaciones teatrales que sorprenden a los viajeros y viajeras entre parada y parada; pero esta vivencia universal se transforma en única derivada precisamente de la capacidad de este grupo por trabajar desde la normalidad atendiendo a verdaderos procesos de inclusión y de creación e instauración de una red relacional que va más allá del Proyecto.

*Tenemos la obligación de inventar otro mundo porque sabemos que otro mundo es posible. Pero nos incumbe a nosotros el construirlo con nuestras manos entrando en escena, en el escenario y en la vida.*

*Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!*

(Boal, 2009, Mensaje Internacional del Día Mundial del Teatro)

## CIUDADES EDUCADORAS Y LA NECESIDAD DE UNA INCLUSIÓN REAL

Una ciudad justa, cohesionada y saludable debe ser aquella que valore la diversidad en todos sus ámbitos, y donde el conjunto de la población pueda participar en la creación de su proyecto común. El carácter transversal y complejo de un fenómeno social como la inclusión obliga a pensar y dirigir los esfuerzos desde todas las áreas. Sea cual sea el objeto principal de una política pública, y sea cual sea la materia que trata, debemos tener en cuenta que siempre contemplará la inclusión y la cohesión social.

El concepto de ciudad ha tenido y sigue manteniendo una connotación asociada a su entorno geográfico y paisajístico, a la estructura urbana, a la composición demográfica, a sus equipamientos e infraestructuras; todas son singularidades que identifican su territorio y su espacio. Y más allá de todo esto, la ciudad es, sobre todo, contacto, regulación, intercambio y comunicación.

La década de los años 90 marcó un hito importante en cuanto al reconocimiento del papel de los gobiernos locales como pilares de la calidad democrática de los estados. Unos años más tarde, el reconocimiento de las ciudades como actores fundamentales va ganando fuerza en la garantía de los derechos humanos en tanto que prestadoras de servicios públicos o responsables de políticas de educación, salud, vivienda o bienestar social.

Tal y como ya se incluía en la Declaración del Primer Encuentro Internacional de Ciudades Educadoras (Barcelona, 1990):

*“Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral. La ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política, y de prestación de servicios) una*

*función educadora. Cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo”* (p. 2).

Asimismo, Trilla (1999) alerta sobre el peligro de que la expresión “ciudad educadora” se convierta en un mero eslogan retórico y propone tres tipos de proyectos de distinta naturaleza y amplitud. En primer lugar, describe los proyectos educativos de la ciudad: un conjunto de opciones, principios, objetivos y líneas de actuación que presiden las políticas educativas puestas en marcha en el ámbito local. Y es en esta línea de proyectos en donde se enmarca nuestra propuesta de intervención educativa y social que se expone en esta comunicación. En segundo lugar, presenta la proposición de Tonucci (1997) denominada “La ciudad de los niños”, como una filosofía dirigida a adaptar este gran espacio a la infancia. Finalmente, explica el concepto de mapa educativo, un gran inventario de aquellos agentes que tienen una proyección educadora sobre la ciudadanía (Bolívar, 2007; Martínez, 2006).

El debate internacional sobre esta temática ha ido tomando forma en la reivindicación del llamado “derecho a la ciudad”, según el cual ésta es un espacio colectivo que pertenece a todos sus residentes y que debe ofrecer las condiciones necesarias para una vida digna desde un punto de vista social, político, cultural, económico y medioambiental (Caride, 2009). Fruto de este proceso, a partir del año 2000 se adoptaron varias cartas locales de derechos humanos, entre las más importantes figura la Carta Europea de Salvaguarda de los Derechos Humanos en la Ciudad que se organizó en el año 2000 en conmemoración del 50º Aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1998) y la Carta Mundial del Derecho a la Ciudad, propuesta por los movimientos sociales reunidos en Porto Alegre (Brasil), en el I Foro Social Mundial (2001).

Destacamos también la Convención Internacional de Naciones Unidas para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006) y la Declaración del Consejo de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación de

las personas con discapacidad (2007). Ambas concluían que favorecer la inclusión implica tres grandes retos: uno, la no discriminación; dos, la accesibilidad universal; y tres, las medidas de acción positiva.

De este modo, la educación inclusiva es un derecho universal que requiere de políticas directas sobre la ciudadanía para recibir una educación de calidad, con equidad y excelencia (Fernández, 2011). Por ello, la educación inclusiva debe abordar las necesidades de aprendizaje de la infancia, juventud, adultos y mayores, con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión.

La inclusión, a diferencia del enfoque de la integración, implica precisamente que el diseño de un espacio, producto o servicio se realiza desde un principio pensando que sea accesible para toda la ciudadanía. No se trata de diseñar para la mayoría y luego, si se ve necesario, adaptarlo para personas con otras necesidades, sino de tener en cuenta desde el inicio la diversidad de los miembros de un grupo social. La Carta-Agenda Mundial de Derechos Humanos de la Ciudad (2011) expone un programa de acción sugerido a corto y medio plazo que favorece el servicio de transporte colectivo considerando las siguientes medidas:

- La aprobación de planes de desplazamiento adecuado a las diferentes necesidades ambientales y sociales (de género, edad y discapacidad).
- La instalación de equipamientos necesarios para garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad.

El enfoque comunitario plantea el rol de la escuela para un contexto más amplio de los problemas y prioridades de la comunidad. De esta forma pretenden garantizar la equidad y la justicia social, reclamando asimismo el compromiso y el papel de la educación con el cambio social (Parrillas, Muñoz-Cadavid, & Sierra, 2013).

Desde este enfoque, la escuela asume como tarea propia dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, pero también a las de la comunidad socio-educativa: familia, barrio o área y otros agentes (Cummings & Dyson, 2007).

El objetivo de la intervención comunitaria es promover la participación activa y la auto-organización de la comunidad para que ella misma sea artífice de la titularidad y la gestión de sus propias acciones de desarrollo y se consolide su propio tejido social comunitario (Cienza, 2006). La planificación implica el diseño de un proceso de intervención comunitaria, siempre desde un enfoque abierto, dinámico y flexible.

En junio de 2010 el Consejo Europeo adoptó la Estrategia Europa 2020, un plan para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, relevo de la antigua Estrategia de Lisboa, y que se convierte en el marco de referencia de la política europea de cara a intensificar los esfuerzos a todos los niveles para alcanzar el objetivo acordado por la Unión Europea para sacar de la pobreza y la exclusión, de aquí al año 2020, como mínimo, a 20 millones de personas.

Se prevé que para el año 2025, más del 70% de la población vivirá en ciudades, si se mantiene el crecimiento anual del 3.5% de las últimas décadas. Los núcleos urbanos, las ciudades, se revelan por lo tanto como ejes fundamentales de intervención para la búsqueda de soluciones a las necesidades humanas y a la armonía entre un crecimiento real y sostenible. Por lo tanto, es necesario llevar a cabo una planificación de las intervenciones educativas, a través de Proyectos (a corto plazo), Programas (a medio plazo) y Planes de carácter global (a largo plazo) (Parcerisa, 1999).

## LA MOVILIDAD COMO HERRAMIENTA GENERADORA DE REDES RELACIONALES

Cuando hablamos de movilidad y no de transporte o tráfico nos referimos a la problemática de la persona relacionada con su entorno, y no únicamente en sus desplazamientos. Se trata de un concepto más singular y subjetivo, donde los individuos deciden cómo, cuándo y en qué modo desean desplazarse en relación con sus propios intereses y dentro de las posibilidades que el sistema les ofrece (García & Gutiérrez, 2007).

La ciudadanía dispone de diferentes formas de desplazamiento en general pero en ocasiones estas posibilidades se ven limitadas por determinados atributos personales como la edad, las capacidades físicas o psicológicas, o el nivel de renta. En este sentido, las políticas de movilidad pueden ser fuente de inclusión y cohesión social o, al contrario, una potente vía de exclusión.

La Asociación de Movilidad y Prevención de Accidentes de Tráfico P(A)T Galicia, con sede nacional en Barcelona, es una ONG no lucrativa, declarada de utilidad pública y que para tal fin realiza toda clase de actuaciones con el objetivo de conseguir una movilidad pacífica y segura, promoviendo los valores de respeto, convivencia e inclusión social, atendiendo a las víctimas y afectados, colaborando con otras entidades, tanto públicas como privadas, así como realizando estudios, jornadas, cursos y conferencias, en cualquier ámbito de actuación con el propósito de establecer un aprendizaje servicio para la vida.

A la hora de gestionar sus principales líneas de actuación, P(A)T aboga porque el vehículo privado abandone la prevalencia en los espacios públicos para lograr mayores zonas para el peatón y el transporte colectivo de viajeros, favoreciendo la creación de una nueva jerarquía viaria que diferencie claramente entre calles de paso y calles de andar, y establezca una movilidad fluida, pero no rápida.

Una ciudad se configura como un espacio amable para la ciudadanía cuando facilita, sin restricciones para ninguno de sus ciudadanos, lugares para el encuentro, la convivencia y la

interacción social. En este sentido, los expertos denominan capital social a la riqueza de las redes relacionales (familiares, vecinales, asociativas, amistades, etc.). Estas redes juegan un papel fundamental en la inclusión ya que actúan como espacios de socialización e integración en la vida cívica, ofreciendo a sus miembros oportunidades, informaciones, recursos y apoyo en los difíciles momentos desde la proximidad humana (Bourdieu, 1986).

## ENTREPARADAS: UN PROYECTO DE MOVILIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL

El proceso de intervención educativa se fundamenta en unos principios que sirven de soporte para establecer el modelo de acción socioeducativa, cuyo método pedagógico está centrado en el aprendizaje servicio. La novedad de este estilo de aprendizaje es la integración de dos elementos: prestar un servicio a la comunidad y aprendizaje significativo en un solo proyecto, lo que genera el aprendizaje de conocimientos y valores (Ferro & Pereira, 2010; Puig, Gijón, Martín, & Rubio, 2010). Se plantea así una metodología idónea para lograr la formación de una ciudadanía participativa y capaz de contribuir al bien común, ya que los participantes aprenden a trabajar con necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

Un proyecto desarrollado en el área de la intervención socioeducativa consiste en "...un conjunto integrado de procesos y actividades que pretende transformar un ámbito de la realidad social, atendiendo las carencias detectadas y proporcionando las soluciones específicas adecuadas ante problemas educativos de la sociedad previamente diagnosticados con la intervención directa de agentes debidamente preparados" (Castillo & Cabrerizo, 2011, p. 39).

En definitiva, un proyecto de estas características está orientado a la consecución de determinados bienes socioeducativos o a prestar diferentes servicios específicos a la comunidad, y es por ello que surge el Proyecto Entreparadas.

La idea inicial del Proyecto Entreparadas nace en el año 2011, a raíz de una anécdota que llega al seno de la organización P(A)T Galicia. La iniciativa emana de un relato sobre el encuentro casual que se producía en un autobús urbano de la ciudad de Ourense motivado por la coincidencia horaria de sus pasajeros en un trayecto específico de la ciudad, en la línea 6B. Este encuentro diario dio origen a la creación de un grupo informal que trasladó su amistad más allá del autobús, celebrando puntualmente reuniones y encuentros en los que participaba incluso el conductor de aquella línea de transporte urbano.

Este relato motivó a la organización de la entidad a reflexionar sobre los indudables beneficios humanos y sociales que conlleva el uso del transporte público en las ciudades, y ello nos anima a querer intervenir en ese medio de cara a contribuir en su promoción.

En la planificación del Proyecto hay que tener en cuenta que la metodología (teatro) y los recursos (humanos y materiales) estén en coherencia con unas determinadas intenciones educativas.

El transporte público se basa fundamentalmente en criterios de solidaridad. Además de fomentar una forma plácida y agradable de viajar, evita en gran medida las retenciones, atascos y los posibles errores originados ante el desconocimiento de la zona.

El uso sistemático y masivo del vehículo privado colapsa las ciudades y las hace más sucias, más ruidosas y poco saludables. A los problemas de tráfico que bloquean las calles y deterioran el entorno se une la progresiva carencia de espacios de aparcamiento para satisfacer la demanda de los usuarios del automóvil particular (Mataix, 2010).

El uso del transporte público colectivo supone la alternativa más ecológica, responsable y solidaria para muchos de los desplazamientos que se hacen dentro del casco urbano.

Según cálculos de la FACUA-Consumidores en Acción si sólo el 10% de los usuarios del coche se pasasen al autobús, se ahorrarían 770 millones de litros de combustible y se evitaría la emisión de cuatro millones de toneladas de dióxido de carbono

cada año. Esto puede suponer un total de 3.484 millones de euros, el 26% del total de los gastos de transporte de las familias. Además, según cálculos del RACC (Real Automóvil Club de Cataluña), es el medio de transporte más barato y más seguro, con un índice de siniestralidad 21 veces inferior al de los turismos.

Tras analizar los innegables beneficios del transporte público, en este caso encabezado por las líneas de autobús urbano (ya que es el medio del que se dispone en la ciudad en la que se llevó a cabo el Proyecto Entreparradas), se decidió seleccionar el teatro como recurso para diseñar la intervención socioeducativa.

El teatro como instrumento terapéutico ya estaba presente en Aristóteles cuando decía que en los teatros griegos se producía una catarsis que purificaba a los pacientes, depuraba los desarreglos morales y curaba las enfermedades del alma. Posteriormente Moreno (1970), el padre del psicodrama, establece este modo de actuación como una forma de psicoterapia.

El teatro es un recurso que puede favorecer la satisfacción de alguna de las necesidades que tiene el individuo. Es algo más que una expresión artística, es una educación artística y una disciplina científica (Tourrián, 2010; Vieites, 2013), implica relacionarse y desarrollar habilidades sociales en personas que muestran sentimientos de soledad y aislamiento social. Plantea algo muy importante en las relaciones humanas, que consiste en la capacidad de los seres humanos para poder reconciliarnos con las personas de nuestro entorno. Según Moreno (1970), el teatro busca que el hombre se armonice con sus semejantes. Educar es formar a las personas y éstas necesitan relacionarse, y el arte es un canal de comunicación y relación. Porque en el proceso educativo interviene no sólo el plano intelectual sino también el socioafectivo, es decir, formar a través del arte.

Posteriormente, Boal (2009) señaló que el uso del teatro y las técnicas dramáticas se revelan como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales. Se trata de estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro. Modalidad transversal e integradora de intervención educativa centrada en la dramatización y en

la expresión corporal, es un espacio complejo donde confluyen la estética, la ciudadanía, la ética y la psicoterapia (Moto, 2010).

Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador (ser pasivo) en espect-actor, protagonista de la acción dramática (sujeto creador), estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, a modificar la realidad en el presente y a crear su futuro. El espectador ve, asiste y reflexiona; el espect-actor ve, actúa, reflexiona y transforma, es decir, ve para actuar en la escena, para reflexionar y enriquecerse en la vida (Boal, 1985).

Una de las aportaciones de Boal (1985) que desde la dirección de P(A)T se concebía como más reveladora de la coincidencia con los objetivos del Proyecto Entreparradas consistió en entender la educación y el teatro como medios para conseguir la autonomía del sujeto en relación con su universo social, como una forma de conocer y percibir la opresión y reaccionar contra ella. Pero sin duda, el eje fundamental en la elaboración y planificación de este Proyecto se centra en:

- analizar qué se pretende hacer,
- con qué recursos humanos, materiales y funcionales se cuenta,
- con qué calendario se dispone y
- qué persona actúa como responsable.

Todo ello aglutinó las ideas que venimos desgranando en estas líneas (ciudad educadora, movilidad, inclusión...) y se abordó a través del proceso de selección de los participantes: los actores y actrices.

En lo referente a los recursos humanos, en el proceso de selección personal, se buscaba un perfil que viviese algún proceso de exclusión social más o menos asumido y que estuviese dispuesto a participar en un proyecto grupal. De esta forma, se constituyó un equipo de 16 personas provenientes de distintas entidades

sociales de la ciudad Asociación contra el Cáncer (AECC), Comité Antisida, Asociación de Inmigrantes Senegaleses, Centro Psiquiátrico Cabaleiro Goás, Unidad de Violencia de Género del Ayuntamiento de Ourense, Grupo Municipal de Adultos, Centro de menores con medidas judiciales en medio abierto (TRAMA) y una representante del alumnado de la Universidad de Vigo.

Durante casi seis meses, bajo la dirección técnica de Elena Seijo, actriz, directora de teatro y pedagoga, se llevaron a cabo actividades previas de formación y capacitación, a través de la técnica de dinámica de grupo (Parcerisa, 1999), en las que se trabajaron aspectos básicos para la formación actoral como la vocalización, la proyección y la expresión corporal; tratando de forma transversal otros aspectos de notable interés para nosotros, como la autoestima o las habilidades sociales de un equipo. Nuestra sorpresa final fue el conocimiento de este grupo de personas por su gran capacidad de relación social, de crecimiento y de mejora personal y social.

Las obras que finalmente se representaron consistían en pequeñas escenas con una duración en torno a los 4 minutos (representaciones entre parada y parada, lo que sugirió el nombre del Proyecto Entreparradas), seleccionadas por la Directora del grupo, en las que se dividió a los participantes en cuatro equipos para poder intervenir en un espacio tan reducido.

La diversidad que caracterizaba al grupo, tanto desde la perspectiva social (personas con discapacidades físicas o psíquicas, inmigrantes, personas mayores, jóvenes en conflicto, víctimas de tráfico y de violencia de género...), como de aquellas derivadas de sus rasgos de carácter y personalidad, sirvió de eje para mostrar la tolerancia y el respeto a todos los niveles, a medida que los componentes del grupo se fueron conociendo entre sí. Tal y como señala Gallardo (2009), aprender a ser tolerante es aprender a confiar y a respetar a quien es diferente porque su aspecto externo es distinto del nuestro o porque no piensa y actúa igual que nosotros, sobre todo si se encuentra en una posición de inferioridad o debilidad. Sólo se puede tener respeto y confianza en alguien a quien se conoce. Conocemos a los demás dándoles la ocasión de darse a conocer y escuchándolos, y también aproximándonos a su realidad e intentando comprenderla.

La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, establecía ya que los cuatro pilares básicos sobre los que la educación debe estructurarse giran en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996). Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, caracterizada por valores como la tolerancia, el respeto y la inclusión social.

Más allá de los resultados positivos a corto plazo del Proyecto Entreparradas obtenidos de las representaciones de las obras teatrales, todos los participantes destacaron el valor de esta intervención socioeducativa por su poder de cambio y crecimiento personal y grupal. El hecho de enfrentarse a una experiencia vital novedosa, apoyándose en otras personas con características y necesidades diferentes, generó en los participantes nuevos aprendizajes con nuevas destrezas personales, así como la creación de una valiosa red social humana.

El Proyecto Entreparradas está recogido en un Documental de 65 minutos de duración, dirigido por Toño Chouza, que se acompaña de una Guía con orientaciones pedagógicas y didácticas para su tratamiento en los ámbitos formales, no formales e informales, tanto a nivel personal como grupal (Ferro, 2013). El Documental Entreparradas retrata la experiencia y los momentos más emotivos de 16 personas que son héroes reales de la vida cotidiana conjugando movilidad, educación vial, discapacidad e inclusión.

Este largometraje fija su mirada en José, con parálisis cerebral y en Felisa, inmigrante invidente, que comparten una experiencia que marcará sus vidas con otras personas provenientes de diferentes colectivos. El film, que fue presentado oficialmente en el Festival Cineuropa (Santiago de Compostela, España, 2013) ha sido galardonado con el Premio a la Mejor Película en la VI edición del Festival Internacional sobre Cine y Discapacidad organizado por la Fundación ANADE, Asociación Nacional

de Alternativas Dramáticas y Expresivas (Madrid, 2013), en el que se presentaron 81 películas de todo el mundo.

Se contemplan dos grandes retos: primero, una idea: un grupo de teatro invisible que actúa por sorpresa en autobuses urbanos y segundo, un sueño: aplausos, emociones, tolerancia, convivencia, cultura y un fuerte mensaje social que llega a muchos viajeros entre parada y parada de la mano de 16 actores y actrices. P(A) T Galicia muestra un proyecto solidario que ha cambiado formas de vivir y de mirar las cosas.

A modo de conclusión, la ciudad es, en definitiva, el marco, el medio y sentido de la educación, la cultura como un libro abierto, la oportunidad personal y colectiva de ser, el espacio de la libertad solidaria. Parafraseando a Séneca: “No he luchado tanto por ser libre, como por vivir entre libres”. Así como la educación transforma a su vez a educador y educando, la ciudad educadora también transforma a los ciudadanos y ciudadanas, y la ciudad puede y debe ser transformada por ellos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Buenos Aires: Alba Editorial.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bordieu, P. (1986). *The forms of social capital*. New York: Greenwood.
- Caride, J. (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: Editorial Pearson.
- Cienza, J. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Cummings, C., & Dyson, A. (2007). The role of school in area regeneration. *Research papers in Education*, 22 (1), 1-22.
- Delors, J. (1996) (Direc). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Fernández, C. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 133-150.
- Ferro, A. (2013). *Entreparadas. Cine e Saúde*. Ourense: Concellería de Saúde, Concello de Ourense.
- Ferro, A., & Pereira, C. (2010). La formación ético-cívica: propuestas para la intervención pedagógica desde el aprendizaje-servicio en el ámbito de la educación vial. In G. Jover, M. Belando, & R. González (Eds), *Formación y participación de los estudiantes en la universidad* (pp. 247-253). Madrid: Universidad Complutense.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-133.
- García, J., & Gutiérrez, J. (2007). Pautas de la movilidad en el área metropolitana de Madrid. *Cuadernos de Geografía*, 81-82., 7-30.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Mataix, C. (2010). *Movilidad urbana sostenible: un reto energético y ambiental*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- Moreno, J. (1970). *Psicoterapia de grupo y psicodrama. Introducción a la teoría y a la praxis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moto, T. (2010). Teatro imagen: expresión corporal y dramatización. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 49-73.

- Parcerisa, A. (1999). Didáctica en la Educación Social: Enseñar y aprender fuera de la escuela. Barcelona: Graó.
- Parrillas, A., Muñoz-Cadavid, M., & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2010). Aprendizaje-servicio y Educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45-67.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Touriñán, J. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo.
- Trilla, J. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 44-50.
- Vieites, M. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 493-508.

## WEBGRAFIA

- I Foro Social Mundial. (2001). Carta Mundial del Derecho a la Ciudad, propuesta por los movimientos sociales reunidos en Porto Alegre (Brasil). <http://nuestras-ciudades.blogspot.com.es/p/derecho-la-ciudad.html>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1998). 50 Aniversario de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://www.derechos.net/doc/dudh/>
- Blog informativo del Proyecto Entreparadas. (2014) <http://entreparadasourense.blogspot.com.es>
- Carta-Agenda Mundial de Derechos Humanos de la Ciudad. (2011). Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU). Florencia (Italia). [http://www.uclg-cisdp.org/sites/default/files/Carta\\_Agenda\\_Mundial\\_DDHH\\_Ciudad\\_CGLU\\_o.pdf](http://www.uclg-cisdp.org/sites/default/files/Carta_Agenda_Mundial_DDHH_Ciudad_CGLU_o.pdf)
- Carta de Ciudades Educadoras. (1990). <http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf>
- Consejo Europeo. (2010). Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/eu2020/em0028\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/em0028_es.htm)
- Declaración del Primer Encuentro Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. (1990). [http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_charter.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html)
- FACUA-Consumidores en acción. (2014). <http://www.facua.org/es/sobrefacua.php?Id=29>
- Naciones Unidas. (2006). Resolución del Consejo Económico y Social 2006/16. Convención Internacional de Naciones Unidas para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=826>
- Naciones Unidas. (2007). Aplicación de la Resolución 60/251. Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>



# ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA EN LAS PERSONAS MAYORES, USUARIOS DEL SERVICIO DE AYUDA A DOMICILIO EN LA PROVINCIA DE GRANADA (ESPAÑA)

Soriano Díaz Andrés  
Kárpava Alena  
Universidad de Granada  
asoriano@ugr.es; elenatraduce@hotmail.com

Palabras clave  
violencia, senectud, servicio de ayuda a domicilio

## RESUMEN

Desde el inicio del siglo XX, cuando Kollontai (1976) describe a la “nueva mujer”, las nuevas formas de relación entre sexos y la aparición de un feminismo burgués y otro proletario, se da comienzo a una confrontación entre los dos sexos biológicos. En la segunda mitad del siglo XX el doctor Money (1998) acoge el término gramatical de “género” para sustituir el sexo biológico por la nueva “identidad de género” social, que determina la conciencia individual de uno mismo como varón o hembra, afirmando que la “identidad de género” puede ser erradicada.

Tras la visibilización de la violencia en las personas mayores, fomentada por la violencia cultural y estructural, y la observación del engrosamiento del número de casos de las mujeres que son víctimas de la violencia en sus distintas formas, hemos optado por elaborar un estudio cuyo objetivo consiste en determinar la incidencia y tipología de la violencia en las personas mayores, el grado de autopercepción de la misma, así como la correlación entre los tipos de violencia observada con la violencia de género. El conocimiento y la definición del problema abren paso a la aportación posterior de un programa de actuación del personal educador en el Servicio de Ayuda a Domicilio.

El marco teórico, cuya omisión se debe a los límites espaciales de la comunicación, recoge el análisis del Informe sobre la erradicación de la violencia de género (CIBS, 2008), así como un breve análisis comparativo de la Ley de atención y protección a las personas mayores (JA, 1999) y la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (MP, 2006).

Ésta, es una investigación cualitativa realizada en el año 2013, que responde a un estudio biográfico-narrativo haciendo uso de la técnica de la observación participante, e historias de vida, recurriendo a herramientas de recogida de los datos, como la entrevista biográfica y semiestructurada, haciendo uso del cuestionario-guía, elaborado a partir del Cuestionario para el estudio de la violencia en las relaciones de pareja (Soriano, 2006) y el Cuestionario para personas mayores y los cuidadores (Iborra,

2008). La muestra recoge veinte familias donde uno de los miembros es usuario del Servicio de Ayuda a Domicilio (seis hombres, 30%, y catorce mujeres, 70%), así como a diecinueve cuidadores no profesionales (nueve hombres, 47,4%, y diez mujeres, 52,6%) y tres auxiliares de Ayuda a Domicilio. El análisis de los datos obtenidos fue realizado gracias al programa informático Atlas.ti.

Las conclusiones recogen, entre otros aspectos, que el papel del cuidador ha cambiado, dando preferencia al hombre y que la víctima de la violencia es mayoritariamente mujer, pero también ella es agresora.

## TIPOS DE LA VIOLENCIA

Violencia es todo “aquello que aumenta la distancia entre lo potencial y lo efectivo, y aquello que obstaculiza el decrecimiento de esta distancia [...] Cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello es evitable, existe violencia” (Galtung, 1995, p. 314).

Cada tipo de violencia, como manifestación del mecanismo de imposición y mantenimiento del poder (Soriano, 2011), está estructurado en violencia deliberada y no deliberada, manifiesta y latente, física y psicológica, con objetos y sin objetos. El “maltrato”, definido por la Real Academia Española de la Lengua como “tratar mal de palabra u obra”, sin necesidad de uso de fuerza, lo podríamos relacionar con la “violencia estructural”, “cultural” o “simbólica”, como producto de la reacción personal a la imposición de un determinado modelo de educación, comportamiento en una sociedad en un momento determinado (lo que podría estar relacionado con el determinismo socio-cultural, que vincula la violencia de género únicamente con la violencia ejercida por el hombre sobre la mujer, empleando el término “violencia” como un término agravante).

Tabla 1. Determinación, ejemplos y consecuencias de cada tipo de violencia

Forma de violencia/ maltrato	Determinación	Ejemplo	Consecuencias
Violencia directa	Uso de fuerza física, psicológica o verbal	Destrucción de los recursos, conocimiento, cuerpo físico, etc.	Heridas, contusiones, marcas, moraduras, fracturas, luxaciones, quemaduras, etc.
Violencia estructural	Indirecta, producida a través de las estructuras sociales, políticas, económicas, etc.	Injusticia, desigualdad social, pobreza, represión política, alienación, privación socio-económica, etc.	Marginación, obstaculización de la autorrealización y el reconocimiento propio, etc.
Violencia cultural	Legítima y/o promueve violencia directa y estructural desde la cultura	Uso de moral, religión, ciencia, filosofía, leyes, arte, medios de comunicación, etc., como medio de manipulación de la información	Desinformación, prejuicios, xenofobia, nacionalismos, etc.
Violencia simbólica	Legítima y/o promueve violencia directa y estructural desde el uso de los símbolos	Imposición de símbolos externos: ropa, ritos, lengua, tradiciones, etc.	Rechazo, marginación, abandono, etc.

Fuente: Galtung (1995), Muñoz (2004), Jiménez (2004).

Tabla 2. Determinación, ejemplos y consecuencias de cada tipo de maltrato.

Forma de violencia/ maltrato	Determinación	Ejemplo	Consecuencias
Maltrato psicológico	Conducta que produce desvalorización, sufrimiento, daño psicológico	Rechazar, insultar, burlarse, aterrorizar, despreciar, desvalorizar, aislar, gritar, culpabilizar, humillar, intimidar, amenazar, ignorar, privar de sentimientos de afecto, etc.	Depresión, ansiedad, indefensión, trastornos del sueño, miedo, confusión, tristeza, etc.
Negligencia	Abandono de las obligaciones de cuidado	Proporcionar dosis inadecuadas de medicación (por exceso o por defecto), privar de las necesidades básicas (alimentación, higiene, ropa, asistencia sanitaria, etc.).	Malnutrición, deshidratación, mala higiene, hipotermia o hipertermia, úlceras, etc.
Abuso sexual	Contacto físico no deseado en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual	Tocamientos o besos, penetración, vejación, acoso, exhibicionismo, etc.	Traumas en genitales, pechos, boca, zona anal; enfermedades de transmisión sexual, etc.
Abuso económico	Utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos de una persona	Apropiación, mal uso de las propiedades o dinero, falsificación de la firma, imposición de firma de documentos, etc.	Incapacidad para pagar facturas, falta de servicios, desahucio, deterioro del nivel de vida, etc.
Aislamiento social	Soledad percibida como negativa o amenazadora e impuesta por otros	Barreras para la comunicación con el exterior: hijos, nietos, vecinos, amigos. Encerramiento involuntario en el lugar de residencia.	Enojo, aburrimiento, irritabilidad, vulnerabilidad, estado depresivo, miedo a la soledad.
Abandono psicológico	Indiferencia, ausencia de atención a las necesidades afectivas y a los estados de ánimo de la persona	Indiferencia, ausencia de atención, evitación	Soledad, culpa, depresión, ansiedad, tristeza, confusión
Abuso por actividades domésticas	Acentuar los roles domésticos	Imposición forzosa de tareas correspondientes a cada género: mujer - servidora, hombre - promotor del bienestar económico y del buen funcionamiento de la vivienda, sin que esto sea valorado como aportación personal	Negación de colaboración, enojo, agresividad, saturación

Fuente: Soriano (2011), Iborra (2008), NANDA (2001).

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

I. Incidencia por tipologías de los casos de violencia en las personas mayores, según su frecuencia:

1. Violencia estructural, observada en diez de veinte familias entrevistadas, 50%
2. Maltrato psicológico, nueve de veinte casos, 45%
3. Aislamiento social, nueve de veinte casos, 45%
4. Abuso económico, ocho de veinte casos, 40%
5. Desvalorización personal, ocho de veinte casos, 40%
6. Abuso por actividades domésticas, ocho de veinte casos, 40%
7. Violencia cultural, seis de veinte casos, 30%
8. Abandono psicológico, seis de veinte casos, 30%
9. Negligencia/ autonegligencia, cuatro de veinte casos, 20%
10. Abuso sexual, uno de veinte casos, 5 %
11. Maltrato físico, no observado, 0%.

II. Incidencia de los malos tratos en las personas mayores, según el tipo de la víctima o agresor (persona dependiente o cuidador) y sexo

VÍCTIMA				AGRESOR			
DEPENDIENTE		CUIDADOR		DEPENDIENTE		CUIDADOR	
M	F	M	F	M	F	M	F
50% (3 de 6)  Discapacitado físico, mental	71% (10 de 14)  21, 4% maltrata a la cuidadora	22,2% (2 de 9)  matrimonios >70 años	70% 40%+30 (7 de 10)  4 (40%)-españolas >60 años; 3 (30%) Inmigrantes, cuidadoras contratadas	16,6% (1 de 6)  hacia cuidadoras: mujer (maltrato mutuo) y sobrina	35,7% (5 de 14)  hacia cuidador/a, marido, mujer inmigrante en I lugar, por actividades domésticas	22,2% (2 de 9)  marido hacia esposa (v. sexual); hijo hacia la madre (drogodependencia)	30% (3 de 10)  desde 2 hijas (síndrome cuidador) y una hermana (>70 años)
						hacia persona dependiente ↑	
						hacia otro cuidador ↓	
						22,2% (2 de 9)  Maltrato mutuo en pareja >70 años; maltrato hacia la mujer inmigrante	40% (4 de 10)  Hacia mujer inmigrante (3) y mujer española limpiadora contratada (1)

## 1. Víctima persona dependiente

### a) Hombres

En tres (50%) de seis dependientes varones (dos moderados y un gran dependiente), discapacitados físicos (poliomielitis) y psíquicos (retraso madurativo, esquizofrenia) se observa maltrato-1 y abandono psicológico-2, aislamiento social-3, violencia estructural-3 y violencia cultural-3. En uno de estos casos el maltrato psicológico (amenazas, reproches, acusaciones, culpabilización, etc.) se produce de forma recíproca entre la pareja de dependientes (esposa con discapacidad psíquica), así como desde los mismos hacia su cuidadora (familiar directo).

### b) Mujeres

En diez (71%) de catorce mujeres dependientes (moderados, severos y grandes dependientes) se destaca maltrato-6 y abandono psicológico-4, aislamiento social-8, violencia estructural-10 y cultural-4, además de negligencia /autonegligencia-3, abuso sexual-1, abuso económico-3, desvalorización personal-4, abuso por actividades domésticas-1. En tres de estos casos (21,4%) la persona dependiente actúa de forma discriminatoria y abusiva hacia su cuidadora (mujer extranjera o familiar directo).

## 2. Víctima persona cuidadora

### a) Hombres

En dos casos (22,2%), entre nueve cuidadores varones, se observa maltrato ejercido por parte de la persona dependiente u otro cuidador: maltrato psicológico-1, violencia estructural-1, abuso económico-2, desvalorización personal-1, abuso por actividades domésticas-2. Dichos casos corresponden a las relaciones matrimoniales de “persona dependiente – cuidador” y “cuidador – cuidador”, en las que el cuidador, siendo mayor de 70 años, también presenta necesidad de cuidado.

### b) Mujeres

Fueron entrevistadas diez cuidadoras no profesionales: siete familiares directos, entre ellas cuatro mayores de 60 años, y tres mujeres inmigrantes. En siete de los casos (70%) fue observada violencia ejercida por parte de la persona dependiente u otro cuidador (hombre o mujer): maltrato-7 y abandono psicológico-3, aislamiento social-4, violencia estructural-5 y violencia cultural-6, abuso económico-4, desvalorización personal-5, abuso por actividades domésticas-7. El maltrato hacia las mujeres inmigrantes se produce mayoritariamente desde la mujer española empleadora, hecho agravado por la violencia cultural. Sólo en uno de los casos el maltrato (psicológico, económico, desvalorización personal y abuso por actividades domésticas) es ejercido por el hombre (tío) hacia la mujer (sobrina). En los demás casos el papel de agresor recae en la mujer.

### 3. Agresor persona dependiente

#### a) Hombre

En uno de los casos (16,6%), entre seis dependientes, la violencia (maltrato psicológico, económico, desvalorización personal y abuso por actividades domésticas) es ejercida por el hombre dependiente hacia su esposa (maltrato recíproco) y la cuidadora, familiar directo (conflicto interfamiliar basado en las cuestiones económicas relativas a la herencia).

#### b) Mujer

En cinco de los casos (35,7%), entre catorce mujeres dependientes, la violencia se produce desde la persona dependiente (mujer) hacia la persona cuidadora o la pareja: abuso por actividades domésticas-5, abuso económico-3, maltrato-3 y abandono-2 psicológico, desvalorización personal-3, aislamiento social-1. Una mayor incidencia corresponde al abuso por actividades domésticas, acentuando los roles domésticos del hombre (cónyuge en dos de los casos) y de la mujer (cuidadora no profesional, en tres de los casos), vinculados a la atención de la persona dependiente

y la casa, concorde a las obligaciones vinculantes al género sociocultural. El abuso económico es ejercido en dos de los tres casos hacia el hombre. Las demás formas del maltrato se ejercen hacia la mujer cuidadora (mayoritariamente inmigrante).

### 4. Agresor persona cuidadora hacia la persona dependiente

#### a) Hombre

En dos (22,2%) de nueve casos se observa una conducta violenta desde el hombre (cuidadores no profesionales: marido; hijo) hacia la mujer (esposa; madre): maltrato-2 y abandono-1 psicológico, desvalorización personal-2, negligencia-1, abuso sexual-1, abuso económico-1, aislamiento social-1, y abuso por actividades domésticas-1. En el caso del agresor – hijo estamos frente el problema de la drogodependencia.

#### b) Mujer

Entre diez casos de mujeres cuidadoras tres (30%) ejercen maltrato hacia la persona dependiente: maltrato-2 y abandono-2 psicológico, abuso económico-1, aislamiento social-2 y desvalorización personal-1. Se trata de un caso de una hija que descuida el cuidado de su madre, dejándola bajo la responsabilidad de un hermano drogodependiente; un caso de una hija (síndrome de cuidador) que presenta actitud de abandono, rechazo, desprecio, desvalorización, abuso económico hacia su madre y un caso de una cuidadora no profesional mayor de 70 años, que necesitada cuidado profesional, que actúa con negligencia no intencional hacia su hermana mayor, dependiente severa.

### 5. Agresor persona cuidadora hacia otro cuidador

#### a) Hombre

En dos casos (22,2%), entre nueve, el hombre cuidador ejerce alguna forma de maltrato hacia la mujer cuidadora: maltrato-2

y abandono-1 psicológico, aislamiento social-1, desvalorización personal-1, abuso económico-1, abuso por actividades domésticas-2. Uno de los casos, un matrimonio de cuidadores mayores de 70 años, presenta maltrato recíproco que se debe a las obligaciones impuestas por el cuidado de un gran dependiente, temor a la crítica social, avanzada edad y presión psicológica. En el segundo caso el hombre cuidador demuestra actitud abusiva hacia la mujer cuidadora inmigrante (desvalorización personal, abuso laboral, aislamiento social).

#### b) Mujer

En la relación entre las mujeres cuidadoras se observan cuatro (40%) casos de maltrato: en tres casos desde la mujer española hacia la mujer inmigrante y en uno de los casos desde la mujer española (familiar directo) hacia la mujer española (limpiadora): maltrato-4 y abandono-2 psicológico, aislamiento social-2, desvalorización personal-4, abuso económico-3, abuso por actividades domésticas-4, este último es más reforzado en la actitud de la mujer, frente al hombre, dando lugar al desarrollo de dos clases sociales de mujeres cuidadoras: española/ inmigrante; familiar directo/ cuidadora contratada; nivel económico (no sociocultural) superior/ inferior, clase dominante/ clase dominada.

III. Incidencia de los malos tratos en las relaciones de pareja: entre veinte familias hubo nueve casos de relaciones de pareja en las personas mayores:

1) Dos matrimonios donde uno de los cónyuges es un dependiente grave o severo, y otro cuidador (en ambos casos se trata de hombres cuidadores, mayores de 70 años, necesitados de ayuda). En uno de los casos se observa violencia de género en el sentido de la imposición de la fuerza o uso desigual de las relaciones de poder entre el hombre y la mujer. Es el único caso de autopercepción de los malos tratos en la víctima.

2) Tres matrimonios de cuidadores mayores de 60 años que conviven con la persona gran dependiente (madre o hermana de uno de los cónyuges). En todos estos casos la mujer, aunque recibe la colaboración del marido, padece como cuidadora principal, además de las enfermedades graves cardiovasculares u óseas debidas a su edad, el síndrome de cuidador, que obstaculiza el cuidado de la persona mayor, potencia la vulnerabilidad de la mujer e incrementa la eventualidad del conflicto interfamiliar, acentuado en la relación de pareja. Ambos miembros de familia, tanto hombre como mujer, padecen malos tratos psicológicos desde su pareja.

3) Cuatro casos de matrimonio donde ambos cónyuges son dependientes, grandes o moderados, que suelen residir solos, aunque bajo la vigilancia de algún familiar directo. Sólo en uno de los casos (matrimonio entre dos discapacitados, físico y psíquico) se observa maltrato psicológico y desvalorización personal de forma recíproca.

IV. Autopercepción de los malos tratos en las víctimas: sólo en uno de los casos (abuso sexual, maltrato y abandono psicológico, aislamiento social, desvalorización personal, abuso por actividades domésticas) se reconoce ser víctima de la violencia. En los demás casos, con mayor incidencia del maltrato psicológico, no se tiene consciencia del mismo, hecho relacionado con el síndrome de cuidador y la costumbre de conducta agresiva ejercida de forma bilateral. Así mismo, detectamos casos de autopercepción de abandono por los hijos en las mujeres mayores que residen solas. En mayoría de estos casos dicha percepción no es fundamentada.

V. Aunque el concepto abuso laboral no fue incluido en los objetivos del estudio, destacamos cuatro casos de conducta abusiva desde la mujer española (cuidadora o dependiente), aprovechando una posición económica o social más favorecida, hacia la mujer inmigrante, cuidadora no profesional, o mujer española, cuidadora o limpiadora.

## CONCLUSIONES: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los casos estudiados no muestran presencia de la violencia directa (maltrato físico), aunque en uno de los casos hubo indicios de la destrucción violenta de los objetos de la casa (por el hombre) de valor sentimental para la persona dependiente (mujer). Dicho caso es el único que corresponde a la violencia de género, producida desde el hombre cuidador hacia su esposa (abuso sexual, maltrato y abandono psicológico, aislamiento social, desvalorización personal, abuso por actividades domésticas). Sin quitar la gravedad de la actitud del hombre, detectamos que la mujer ejerce abuso económico hacia su marido. El cambio en la relación de pareja fue producido a partir de la jubilación del marido, así como el deterioro brusco del estado de salud de la mujer. Cabe destacar, como reflexión, el autorreconocimiento de la conducta violenta de la mujer hacia sus hijos (maltrato físico y abandono), así como negación de una conducta similar en su

marido. Probablemente, una mediación psicológica podría resolver el creciente conflicto.

En los demás casos, en los matrimonios “cuidador-cuidador”, “dependiente- dependiente”, se observan diferentes formas de maltrato ejercido tanto por el hombre como por la mujer, como una respuesta a los conflictos interpersonales de convivencia, agravados por la responsabilidad del cuidado de una persona dependiente. La violencia no tiene carácter unidireccional: hombre-mujer, se da también en la relación mujer – hombre, así como, y con mayor frecuencia, mujer-mujer (acentuada en la relación mujer española, dependiente o cuidadora - mujer inmigrante, cuidadora no profesional). Las formas de violencia varían dependiendo del sexo del agresor: mientras la mujer recurre al maltrato y abandono psicológico, abuso económico, desvalorización personal y abuso por las actividades domésticas, el hombre es el responsable del abuso sexual (la mujer cede para evitar el conflicto) y maltrato psicológico (con mayor incidencia), aunque en menor medida se dan otras formas de maltrato. Una intervención mediadora, enfocada en la resolución del conflicto, en el desarrollo de la comprensión, valoración y colaboración, podría ayudar a resolver estas situaciones.

Detectamos que una exposición prolongada en el tiempo al cuidado de una persona mayor, unida a las responsabilidades laborales y familiares, desarrolla en los cuidadores la predisposición al “síndrome del cuidador”, fruto de la violencia estructural y la obligatoria incorporación de la mujer de la clase media - baja al mercado laboral sin posibilidad de acceder a la jornada reducida sin sufrir la reducción salarial. Dicha situación se convierte en uno de los motivos del conflicto intergeneracional.

En el caso de los discapacitados físicos y psíquicos (parálisis flácida aguda, trastorno compulsivo, esquizofrenia, retraso madurativo), desde la violencia estructural-cultural se produce rechazo social hacia este grupo: abandono social, abandono psicológico, conducta de evitación, distanciamiento, desprecio, sentimiento de ridículo mostrado incluso por los familiares hacia la persona dependiente. Como respuesta a esta reacción social el afectado desarrolla una conducta similar hacia la persona cuidadora. En uno de los casos observados fue desarrollado un

alto grado de agresividad hacia el exterior, trasladando el patrón jefe- empleado, poder-sumisión hacia un cuidador no profesional, familiar directo (mujer).

En el caso de la drogodependencia se observa una conducta agresiva por parte del consumidor (hijo) hacia la madre, enferma de Parkinson: maltrato psicológico- gritos, acusaciones, insultos, desvalorizaciones personales; negligencia- descuido en la alimentación, medicación, privación de higiene personal y doméstica; abuso económico- apropiación de la pensión de la madre; aislamiento social, potenciado por la negación de la madre de salir de la casa y la prohibición de la hija de estrechar relación entre la madre y sus otros hijos o el ingreso de la misma en la residencia.

En uno de los casos la persona mayor denuncia maltrato por abandono, a pesar de las visitas regulares de los familiares: la herencia prematura, el haber transferido todos los bienes materiales a los hijos, crea conflicto intergeneracional. Frente al temor de una posible pérdida del interés económico de sus hijos la madre desarrolla una percepción (errónea) de abandono.

La violencia estructural, visible en el abandono del Estado de las personas mayores, copago de la medicación, restricción de los medicamentos subvencionados, inclusión de la pensión no contributiva de la mujer en la del marido (restricción de acceso a la misma), regresión de la persona mayor a las cargas familiares, vinculadas al creciente desempleo entre la población en edad laboral, empeoran la calidad de vida de las personas mayores, aproximándola hacia un nuevo estatus: colectivo especialmente vulnerable, mujeres mayores sin recursos, generando conflictos intergeneracionales, interfamiliares, interpersonales, aumentando los casos del maltrato psicológico y desvalorización personal, interpretados a menudo como violencia de género.

El nivel sociocultural es otro factor desencadenante del conflicto: el nivel educativo de las personas entrevistadas no supera los estudios primarios. En los casos con mayor nivel sociocultural se observa una gestión pacífica de los conflictos domésticos.

Otro factor a considerar es el económico. La libertad de la decisión de las personas mayores, relativa a la elección del cuidador, de las actividades diarias, del lugar de su residencia, etc., depende en gran medida de su solvencia económica, cuya falta está estrechamente relacionada con violencia estructural.

El estudio refleja un cambio producido en las relaciones familiares, fruto de la lucha de géneros. Kollontai (1976) opinaba que para ser verdaderamente libre, la mujer debe desprenderse de las cadenas de la familia, actitud predominante en los casos estudiados. Entre veinte familias sólo tres mujeres, en edad laboral, dedican su tiempo al cuidado de las personas mayores dependientes, compaginándolo con las obligaciones laborales. La mujer joven, al incorporarse al mercado laboral, deja el cuidado de sus mayores en manos de los maridos, hermanos, mujeres mayores o mujeres inmigrantes, mostrando incluso, en algunos casos, actitud despectiva hacia los mismos, lo que potencia el enfrentamiento entre los géneros y las culturas. Entre diecinueve cuidadores no profesionales se observa una mayor presencia de hombres familiares directos (nueve, 47,3%), mientras las mujeres, familiares directos (siete, 36,8%), ocupan un segundo lugar, en el tercero están las mujeres inmigrantes (tres, 15,7%), contratadas como cuidadoras no profesionales. Cabe destacar, que entre siete cuidadoras, mujeres españolas, cuatro superan la edad de 60 años (hijas o hermanas), cuya edad o el estado de salud las hace vulnerable. Así, observamos que sólo tres mujeres en edad laboral dedican su tiempo al cuidado de las personas mayores dependientes.

En lo relativo a las cuidadoras mujeres inmigrantes: su vulnerabilidad social se debe a la violencia cultural y estructural, que legitima el trato no igualitario entre la mujer nativa, con estatus económico y social superior, y la mujer inmigrante, así como legitima su desvalorización por su género cultural (no sexo biológico), por proceder de otro país (hecho cargado de estereotipos y prejuicios), por ser empleada de segunda categoría, al ocupar el nicho doméstico dejado por la mujer nativa tras su incorporación al mercado laboral (a pesar de alto nivel educativo de la inmigrante, en nuestro caso se trata de dos licenciadas en magisterio y una administrativo). El abuso laboral, abandono

psicológico, aislamiento social, etc. generan dependencia de la mujer inmigrante de la mujer nativa.

La desvalorización del trabajo doméstico también se hace visible en el caso de los cuidadores profesionales, auxiliares de ayuda a domicilio, mayoritariamente mujeres. A pesar de su preparación en intervenciones de atención física y psicosocial domiciliaria, gestión y funcionamiento de la unidad convivencial, dirigidas a personas con necesidades de atención socio-sanitaria, los familiares directos (mayoritariamente mujeres), ejercen fuerza reduciendo la labor de los profesionales a la limpieza del hogar, desvalorando su nivel formativo, considerándolas trabajadoras de nivel inferior, potenciando la violencia de género.

En lo relativo a la violencia de género en las personas mayores (CIBS, 2008), queremos destacar la dificultad objetiva de su distinción de la violencia doméstica y del aislamiento de la mujer mayor, dependiente o cuidadora, del margen de los lugares, sin ubicar el problema en el ámbito familiar, donde el espacio de lo doméstico adquiere connotación de algo privado (Soriano, 2011).

El encierro en el hogar, relacionado con la exclusión social y pérdida absoluta de la visibilidad de la persona mayor (Anaut-Bravo et al., 2008), debido a la degradación física del cuerpo humano, independientemente del sexo, aunque con mayor frecuencia en la población femenina, hace que el problema adquiera la connotación de “género” (femenino). No obstante, deberíamos reflexionar sobre distintas conductas violentas y coercitivas, ejecutadas no sólo por el hombre hacia la mujer, sino también desde la mujer hacia el hombre o desde la mujer hacia otra mujer, abarcando toda la complejidad de las conductas de maltrato ejercidas entre las personas dependientes, cuidadores e instituciones.

Se tiende a pensar que el ámbito doméstico es más propenso a la producción de las situaciones de violencia debido a un contacto estrecho, continuo y prolongado en el tiempo, agravado en el caso de una enfermedad grave por la tensión psíquica experimentada por el cuidador. Esta situación parece privar a los familiares directos, cuidadores no profesionales, de su libertad de decisión sobre su vida, tiempo de ocio, descanso, dedicación,

disposición horaria, etc., lo que a su vez genera conflictos interpersonales e interfamiliares que pueden desembocar en una conducta violenta. Esta conducta, a menudo, además de la tensión interna de la familia, puede ser agravada por la influencia de los medios de comunicación y discurso político (violencia estructural y cultural).

Los datos obtenidos muestran que en 45% de los casos estudiados se observa alguna forma de maltrato, con mayor incidencia del maltrato psicológico. No obstante, existe un tipo de violencia cuyo porcentaje supera las demás formas. Se trata de la violencia estructural, producida en 50% de los casos. ¿Podríamos afirmar que la violencia estructural legitima otras formas de violencia, como puede ser la violencia de género o violencia doméstica? Al reducir el ámbito de las personas mayores al ámbito doméstico y al cuidado múltiple, ejercido por el hombre, mujer mayor o mujer inmigrante, el término “violencia de género” da lugar a la “violencia doméstica”, borrando las fronteras entre la mujer y el hombre (unificados bajo el mismo eufemismo “persona de la tercera edad”), modificando la lucha entre los géneros por la lucha de generaciones, clases sociales o culturas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, Antonio. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CIBS. (2008). *Informe anual en materia de violencia de Género*. Dirección General de Violencia de Género, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Galtung, Johan (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, (traducción Victor Pina). Madrid: Tecnos.
- Iborra Marmolejo, Isabel (2008). *Maltrato de personas mayores en la familia en España*. Valencia: Fundación de la Comunitat Valenciana para el Estudio de la Violencia, Centro Reina Sofía.
- JA. (1999). *Ley 6/1999 de 7 de julio, de atención y protección a las personas mayores*. Sevilla: Junta de Andalucía, BOJA N° 87, 29 de julio de 1999, Disponible en BOE N° 233, 29 de septiembre de 1999: <http://www.boe.es/boe/dias/1999/09/29/pdfs/A34670-34680.pdf>
- Jiménez Bautista, Francisco (2004). Violencia cultural. In López Martínez, Mario (dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 1161-1162). Granada: Universidad de Granada, .
- Kollontai, Alejandra (1976). *Marxismo y revolución sexual*. Madrid: Miguel Castellote, Editor.
- Money, John (1988). *Gay, Straight and in Between*. Oxford: University Press.
- MP (2006). *Ley 39/2006, 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*. Madrid: Ministerio de la Presidencia, BOE N° 299, 15 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf>
- Muñoz, Francisco A. (2004). Violencia estructural. In Mario López Martínez (dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp1166-1168). Granada: Universidad de Granada, Eirene.
- Muñoz Justicia, Juan (2005). ATLAS.ti, versión 3.03. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nanda (2001). North American Nursing Diagnosis Association. *Diagnósticos Enfermeros: Definiciones y Clasificación 2001-2002*. Madrid: Harcourt, S.A
- Soriano Díaz, Andrés (2011). La violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 18, 87-97. España: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Soriano Díaz, Andrés (2006). *Cuestionario para la detección de la violencia en las relaciones de pareja*. Granada: Universidad de Granada.

# EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA COMUNIDAD. PROPUESTA DE UN SISTEMA ABIERTO DE INDICADORES DE EMPODERAMIENTO

## RESUMEN

Las prácticas de evaluación participativa han demostrado su utilidad como procesos de evaluación y de aprendizaje para todos los implicados en las mismas. Esta comunicación parte de la hipótesis que los aprendizajes realizados por las personas que se implican en procesos de evaluación participativa contribuyen a empoderarlas individual y colectivamente. La aportación que se presenta aporta conocimiento sobre cómo se relacionan los aprendizajes adquiridos a través de la participación en proyectos de evaluación participativa comunitaria, con los procesos de empoderamiento personal y comunitario. Este conocimiento puede ser útil para orientar mejor y conocer el potencial transformador de muchos de los programas y acciones socioeducativas.

El trabajo se desarrolla en tres comunidades con las que se realiza un proceso de evaluación participativa a lo largo de un año. A partir del análisis del contenido de las actas y las transcripciones de las reuniones comunitarias se comentan las principales variables e indicadores que con más frecuencia emergen a lo largo de las sesiones de evaluación. Entre ellas, el conocimiento comunitario, la autonomía, el trabajo en equipo y la capacidad crítica. El trabajo realizado y los primeros resultados obtenidos nos permiten confirmar que la evaluación participativa es una estrategia útil para valorar de manera participativa las acciones comunitarias de un territorio. Además, este tipo de evaluación enriquece a los participantes con diversos aprendizajes que contribuyen a su empoderamiento tanto individual como comunitario.

## INTRODUCCIÓN

La prácticas de evaluación participativa (EP) pueden mejorar la calidad de los resultados de evaluación ya que cuentan con la participación de los implicados en un programa: políticos, gestores, técnicos o personas de grupos y comunidades (Withmore, 1998). Papineau y Kiely (1996) argumentan que el aumento de la implicación de las personas en las evaluaciones (1) incrementa la utilidad de los procesos de evaluación; (2) supone que los valores y preocupaciones de los diversos grupos implicados en la toma de decisiones estén representados; y, por último, (3) promueve el empoderamiento de los grupos y permite un mejor ejercicio de sus derechos en el marco de la evaluación. Así, la evaluación participativa se plantea más como un proceso de aprendizaje individual y colectivo que como una forma de control sobre los resultados obtenidos en el desarrollo de estos programas. También como un proceso de legítima y necesaria génesis y apropiación, por parte de los miembros de las comunidades, de aquellos conocimientos que forman parte de su vida cotidiana.

Este proceso reflexivo y deliberativo de valorar las propias acciones y proyectos es, ante todo, un proceso socioeducativo en el que se combinan de manera compleja el aprendizaje, la educación y el empoderamiento. La hipótesis que orienta este trabajo es que los aprendizajes realizados por las personas implicadas en la evaluación participativa contribuyen a empoderarlas individual y colectivamente. Por ello interesa analizar el desarrollo de los procesos de EP en las comunidades; conocer el valor formativo y de aprendizaje que generan en las personas que participan; y conocer cómo se relacionan los aprendizajes adquiridos a través de la participación en proyectos de evaluación participativa comunitaria, con los procesos de empoderamiento personal y comunitario. Son estos intereses los que confluyen en el proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España para el período 2010-2013 “La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario” (Nº Ref. EDU2010-15122).

Soler, Pere

*Universitat de Girona*

Ciraso-Calí, Anna

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Gil, Esther

Heras, Pilar

Llena, Asun

*Universitat de Barcelona*

Núñez, Héctor

Pineda, Pilar

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Planas, Anna

*Universitat de Girona*

Ribot-Horas, Arantxa

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Sánchez, Laia

*Citilab*

pere.soler@udg.edu; anna.ciraso@uab.cat; esthergil@ub.edu; pheras@ub.edu; allena@ub.edu; HectorDavid.Nunez@uab.cat; pilar.pineda@uab.cat; anna.planas@udg.edu; arantxa.ribot@pedagogs.cat; laia.sanchez@gmail.com

**Palabras clave**

Evaluación participativa, empoderamiento, indicadores de evaluación, acción comunitaria

## MARCO TEÓRICO

La aparición del concepto de empoderamiento en la sociedad civil se produce a partir de los años 60. Con su uso y difusión se detectan distintas orientaciones, según la perspectiva de análisis (pedagógica, psicológica, sociológica, económica, etc.). El empoderamiento es un constructo multinivel que consiste en enfoques prácticos y aplicativos, procesos de acción social y resultados individuales y colectivos (Jennings, Parra-Medina, Hilfinger, & McLoughlin, 2006). Entre los autores que han profundizado en este término hay que mencionar los trabajos de Rappaport (1981; 1985; 1986; 1987) y Zimmerman (2000). Según estos autores el empoderamiento puede considerarse un proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo en la confianza de los individuos, las organizaciones y las comunidades para impulsar cambios positivos en el contexto, ganar poder, autoridad, capacidad de decisión y cambio tanto individualmente como de forma colectiva (social o política). Por otro lado, el resultado del empoderamiento puede ser una sensación de logro que se traduce en confianza y en una mejor predisposición hacia la iniciativa y la toma de responsabilidad (O'Connor & Ramos, 2006). Por ello el empoderamiento se ha relacionado con la igualdad, la oportunidad, la lucha contra la pobreza, la gobernanza y la capacitación para elegir. Aun así, el concepto de empoderamiento, argumenta Rowlands (1997), se entiende de manera diferente dentro de cada interpretación de poder; donde se enlazan además distintos conceptos de lo personal, lo político, y lo económico, con lo que han aparecido diferentes prácticas y



paradigmas teóricos. Según el mismo autor, el empoderamiento se experimenta y se muestra en tres dimensiones: la personal, la relacional y la colectiva, centradas alrededor de un núcleo de desarrollo de la confianza, autoestima, sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio.

Justamente la dimensión individual y colectiva (grupal y/o comunitaria) es una constante en la mayoría de propuestas y estudios sobre empoderamiento. Estas dimensiones están muy relacionadas (Maton, 2008; Sadan, 1997; San Pedro, 2006; Vidal, 2009). No obstante, no existe un método aceptado para su medición, y el seguimiento de los cambios que con él se producen (Mosedale, 2003). Se ha avanzado en la dirección de delimitar algunos dominios o variables que constituyen el empoderamiento y se han formulado propuestas para evaluarlo (Bowers, 2004; Holte-Mc Kenzie, Forde, & Theobald, 2006; Plottu & Plottu, 2009; INTRAC, 1999; Paxton, Valois & Drane, 2005; Rutherford & Lewis, 1997; Laverack, 2001, 2005; Pick et al., 2007; Holt-McKenzie, Forde & Theobald, 2006). Hay también aportaciones desde el contexto español (Díaz-Puente, Yagüe & Afonso, 2008; Díaz-Puente, Cazorla & De los Ríos, 2009; Soler, Planas, Ciraso & Ribot, 2014). Con ellas se busca evidenciar y valorar el progreso personal y colectivo conseguido con determinadas acciones y programas. Conocer y utilizar estas propuestas y aportaciones permite ganar comprensión sobre las áreas de influencia y transformación de la vida de estas comunidades (Fetterman & Wandersman, 2007) y puede ser útil para orientar mejor y conocer el potencial transformador de muchos de los programas y acciones socioeducativas.

## OBJETIVO

El objetivo de esta comunicación consiste en analizar el empoderamiento que se produce en las personas participantes en tres procesos de evaluación participativa de acciones comunitarias, a través de un sistema de indicadores construido por el equipo de investigación. Nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los aprendizajes personales y funcionales, relacionados con el empoderamiento, que técnicos comunitarios y vecinos realizan durante los procesos de evaluación participativa.
- Contrastar los resultados obtenidos con el marco teórico sobre indicadores de empoderamiento.
- Perfeccionar el sistema de indicadores a la luz de los resultados obtenidos.

## METODOLOGÍA

El proyecto de investigación se estructura en 5 fases. En la primera se recoge toda la información científica disponible sobre EP y empoderamiento comunitario a través de un estado de la cuestión y de un registro de experiencias nacionales e internacionales<sup>1</sup>. Se construyen los instrumentos para el desarrollo de la EP y la recogida y clasificación de los aprendizajes realizados durante su desarrollo. En la segunda fase se selecciona la muestra de tres comunidades-caso con las que se va a trabajar y se inician los contactos en cada comunidad para configurar en ellas los grupos motor que van a liderar, en cada una de ellas, el desarrollo de la evaluación participativa. Las comunidades fueron Badia del Vallès y Poblenou, en Barcelona; Sant Narcís - Santa Eugènia, en Girona. En la tercera fase se desarrolla en cada

territorio la evaluación participativa. En la cuarta se recogen todos los aprendizajes realizados por las personas participantes a lo largo del proceso, mediante la transcripción y el análisis de actas, realización de entrevistas y aplicación de un cuestionario. En la quinta fase, se ponen en relación dichos aprendizajes con un sistema de indicadores sobre empoderamiento individual y comunitario elaborados en la primera fase.

En esta comunicación nos centraremos en las dos últimas fases.

### LAS FUENTES PRIMARIAS

Los documentos de los que se han obtenido los datos para realizar el análisis de contenido han sido las actas y las transcripciones de las reuniones comunitarias (36 documentos en total) de cada uno de los territorios. Los registros han sido elaborados por el equipo de evaluadores universitarios de cada comunidad. Se ha recogido la información directamente a modo de acta completa, o bien se ha transcrito cada una de las sesiones.

Después de leer y vaciar los 36 documentos primarios, se limitó el análisis en profundidad a 18 actas, seleccionadas a partir de estos criterios:

- Homogeneidad de los documentos: no se analizaron en profundidad aquellas actas que se habían redactado en un formato diferente o donde no se recogiera el nombre de las personas que aportaban opiniones, críticas, comentarios etc.;
- Diversidad de la participación: se excluyeron aquellas actas de las reuniones previas a las dinámicas comunitarias, en las que participaban únicamente algunos miembros del equipo de investigación y los técnicos del municipio. Tampoco las actas tomadas de las multiplicaciones, ya que no todos los participantes eran miembros de los grupos motores y su nivel de implicación en el proyecto era muy diverso.

<sup>1</sup> La revisión y análisis bibliográfico centró la búsqueda en los descriptores: participatory evaluation; empowerment; community-based participatory research; empowerment evaluation; community action. Se consultaron fuentes entre los años 2000-2010. Para más información, consultar Gil, Heras y Llana (2013).

Los 18 documentos analizados corresponden a sesiones de EP de dos comunidades (Badia del Vallès y Sant Narcís - Santa Eugènia), en la que participaron un total de 8 evaluadores universitarios y 44 personas de la comunidad (vecinos y técnicos comunitarios).

#### LAS CATEGORÍAS

Las unidades de las fuentes primarias que se han seleccionado para ser analizadas son frases y párrafos, asociados al nombre de la persona que los formula. Han sido clasificadas en diferentes categorías, que fueron elaboradas a partir de la fundamentación teórica del empoderamiento; posteriormente revisadas por agentes de las tres comunidades (técnicos, evaluadores universitarios y vecinos); y, por último, han sido comprobadas a lo largo del análisis de contenido (Soler, Planas, Ciraso, & Ribot, 2014).

Se ha hecho una categorización mixta: inicialmente se partió de la deductiva (tomando como referencia el marco teórico y la revisión de los técnicos) y luego fue complementada con la categorización inductiva (ampliación a través del mismo análisis de contenido).

Las variables e indicadores analizadas se presentan en la tabla 1. Un total de 13 variables y 36 indicadores que acaban configurando un sistema con 58 indicadores entre la dimensión individual y comunitaria.

Tabla 1. Variables e indicadores de empoderamiento

VARIABLE	INDICADOR	DIMENSIONES	
		Ind	Com
Autoestima	Progreso en la satisfacción con uno mismo	x	
	Coraje (Afrontar con seguridad determinadas acciones y compromisos)	x	
	Timidez (Capacidad de mostrarse en público sin temor)	x	
	Seguridad (Creer en uno mismo)	x	
Responsabilidad	Asumir tareas y compromisos de forma consciente voluntaria y realista	x	x
	Asumir un rol propio	x	x
	Capacidad de actuar comunitariamente		x
Eficacia	Capacidad de tomar decisiones apropiadas en los momentos oportunos	x	x
	Mantener una sistemática y continuidad en la realización de tareas (Disciplina)	x	x
Capacidad crítica	Capacidad de análisis	x	x
	Tener un criterio propio	x	x
Autonomía	Iniciativa	x	x
	Autogestión	x	x
Reconocimiento	Considerarse como interlocutor válido y actor	x	x
	Considerar a los demás como interlocutores válidos y actores	x	x
Trabajo en equipo	Mostrar implicación en el trabajo en equipo	x	
	Contribuir con un rol proactivo en el trabajo en equipo	x	
	Capacidad de comunicación	x	x
Inclusión e integración comunitaria	Capacidad de integración de la comunidad o del grupo		x
	Acogida de nuevos residentes		x
Identidad comunitaria	Sentimiento de pertenencia a la comunidad o al grupo	x	x
	Conciencia de problemáticas compartidas	x	x
Conocimiento comunitario	Conocimiento general de la comunidad	x	x
	Conocimiento de servicios, recursos y equipamientos de la comunidad	x	x
	Conocer los diferentes agentes y organizaciones de la comunidad.	x	x
Organización de la comunidad	Capacidad de la comunidad para organizarse		x
	Circulación fluida de información en la comunidad		x
	Capacidad de respuesta comunitaria		x
	Capacidad de trabajar en alianzas		x
	Participación de personas y grupos	x	x
	Creación o disposición de espacios para la participación		x
Aprendizajes	Consciencia de haber adquirido o mejorado los propios conocimientos o capacidades	x	x
	Mejora de las capacidades de los demás	x	x
Evaluación	Capacidad de evaluación	x	x
	Importancia de la evaluación	x	x
	Capacidad de autoevaluación	x	x

## EL PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis del contenido de cada una de las actas se realizó con el programa Excel del Paquete de Microsoft Office 2007 y también con el programa estadístico SPSS v.20.

En un primer momento se introdujeron y clasificaron las unidades de análisis empleando el programa Excel. Se creó una matriz para organizar la información (ver Tabla 2), en la que las citas se categorizaron en las diferentes variables e indicadores, convertidos en valores numéricos para facilitar el análisis. Se registró el signo o dirección del indicador (positivo: presencia del indicador; negativo: cita que denota ausencia del indicador). Además, en otra pestaña de la misma matriz se registró la asistencia de evaluadores universitarios, técnicos de la comunidad y vecinos a cada una de las reuniones.

Tabla 3. Frecuencia de las variables de empoderamiento en las actas de las sesiones comunitarias

VARIABLE	FRECUENCIA
Autoestima	7
Responsabilidad	10
Eficacia	3
Capacidad crítica	114
Autonomía	51
Reconocimiento	12
Trabajo en equipo	45
Inclusión e integración comunitaria	10
Identidad comunitaria	43
Conocimiento comunitario	55
Organización de la comunidad (capital social)	26
Aprendizajes	4
Evaluación	24

La categorización de las unidades de análisis fue realizada por dos investigadores, que seleccionaron conjuntamente las unidades de cada uno de los documentos y las categorizaron tomando como única referencia lo citado en el texto y no su experiencia en la participación en las sesiones de EP. Así se aseguraba que la clasificación de todas las unidades de análisis se realizaba tomando como referencia las mismas premisas y consignas, reduciendo el riesgo de sesgo.

Tras seleccionar las unidades de análisis y clasificarlas en las distintas variables y dimensiones individual y comunitaria, se enumeraron mediante el programa SPSS. Dicha enumeración se realizó por territorio y por acta. Esto permitió conocer la evolución global de todo el proceso en cada una de las comunidades y también la evolución por sesión. Se observó, qué variables e indicadores emergían en cada una de las dinámicas que se hicieron.

Tabla 2. Estructura de la matriz de análisis de contenido

PRIMERA PESTAÑA – REGISTRO DE INDICADORES							
Comunidad	DP	Persona	Frase	Variable	Signo	Indicador	Comentarios
Nombre comunidad	Código del documento	Persona	Frase	Código de la variable	Positivo o negativo	Código del indicador	Comentarios, dudas
SEGUNDA PESTAÑA – ASISTENCIA							
Persona	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	...			
Persona 1	✓	X	✓				
Persona 2...							

## RESULTADOS

En la Tabla 3 se presenta la frecuencia de cada variable, una vez unidos los datos de las dos comunidades. Es necesario matizar que, dado que los documentos principales no eran transcripciones literales y por la misma naturaleza del proceso de investigación cualitativa, la frecuencia ha de tomarse con cierta prudencia. Aun así, creemos que este dato nos da información sobre los aspectos de empoderamiento más presentes a lo largo del proceso de EP.

La variable del sistema con más frecuencia es capacidad crítica; prevalentemente, en su indicador tener un criterio propio y en la dimensión individual. En este indicador se recogen citas que expresan una opinión fundamentada, aunque no del todo argumentada:

*“És una bona opció haver fet àrees com la d’educació o d’esports”*

*“El problema es que las técnicas no viven en Badia”*

Hay dinámicas concretas, en ambos territorios, donde se ha analizado la evolución de los indicadores, en las cuales se desarrollan el tener un criterio propio y la capacidad de análisis. Estos indicadores se manifiestan, en primer lugar, en las sesiones de presentación del mapa de acciones comunitarias y de selección de las líneas a evaluar. En ellas, los participantes del grupo motor se implicaron en un trabajo, primero individual y luego grupal de consenso, para priorizar las líneas más importantes y viables para evaluar mediante la EP. En segundo lugar, emergen en las sesiones en las que se analiza conjuntamente la evolución y el impacto de las acciones comunitarias a lo largo de los años, mediante la técnica de la línea cronológica (Crespo, Ciraso & Úcar, 2012). Y finalmente, durante una adaptación de la técnica DAFO para evaluar el funcionamiento y los resultados de las acciones comunitarias anti-crisis.

Otra variable muy presente en el proceso de EP es el conocimiento comunitario, aunque con una amplia disparidad entre territorios. Las aportaciones que manifiestan conocimiento de

los recursos de la comunidad, así como de sus agentes y organizaciones, sobre todo se presentan en Sant Narcís-Santa Eugènia, donde el perfil de los participantes del grupo motor es más técnico-profesional. Al contrario, la mayoría de los participantes de la EP de Badia son simplemente vecinos implicados en acciones comunitarias, por lo tanto no tienen una visión de conjunto sobre la comunidad. Sin embargo, destacamos que justamente en esta comunidad emergen citas que se relacionan con la variable de aprendizajes:

*“No me imaginaba que iba a aprender tantas cosas, no sabía que había tantas actividades en Badia.”*

*“...de los proyectos solo conocía a la Fundación Tallers y el reparto de alimentos, que son los más antiguos.”*

Esta conciencia de algunos de los participantes del grupo motor de Badia, sobre todo las personas mayores sin estudios, va estrechamente ligada a una importante mejora de la autoestima. Se observa una evolución remarcable, pasando de un primer momento en el que estas personas tenían miedo de no poder aportar nada en la evaluación participativa, a su satisfacción final al comprobar que cada persona tiene algo útil que aportar, desde su conocimiento técnico o desde su experiencia vital:

*“Me da vergüenza no saberlo” (2ª sesión)*

*“Quería pedir disculpas por lo atrevida que soy dando ideas que son inviables” (4ª sesión)*

*“Me he dado cuenta que soy capaz de hacer muchas cosas” (12ª sesión)*

Otra variable es la autonomía, sobre todo en el indicador de iniciativa y en la dimensión individual. Se recogen en este indicador propuestas y acciones nuevas en pro de la evaluación participativa o de las acciones comunitarias. Consideramos que este indicador es el primer paso para la autogestión individual, grupal y comunitaria, que se manifiesta menos a lo largo del proceso al ser un grado de empoderamiento más complejo. Sin

embargo, sí se observa el indicador de autogestión, en la dimensión grupal, significativamente en las últimas sesiones de la EP:

*“Proposo fer una reunió a finals del mes de Gener per a plantejar, mitjançant una dinàmica participativa com dissenyar el procés de difusió a la comunitat.”*

*“Potser seria interessant que per a definir aquest full de ruta es pugui fer una reunió amb persones de la comunitat i sense els membres de la UAB, per tal de discutir allò que ens interessa més i posar-nos d’acord.”*

*“Caldria fer una taula de barri amb subtemes (tema escolar, urbanisme, etc.) per treballar-ho.”*

*“Es podria fer una Taula de Barri formada per la Mancomunitat i la regidora de barri per mantenir una mínima intercomunicació.”*

La variable organización de la comunidad se manifiesta en menor medida seguramente porque requiere un mayor grado de empoderamiento. De todos modos su presencia es significativa.

La evaluación cobra especial interés en el proyecto, ya que una de las finalidades es precisamente generar un cambio de actitudes hacia ella e incidir en las capacidades para seguir evaluando acciones comunitarias. No se ha encontrado ninguna cita categorizable en el indicador de capacidad de evaluación, pero sí en importancia de la evaluación. Se aprecia un cambio de actitud, desde cierta resistencia a evaluar o un desconocimiento de lo que implica evaluar, a un reconocimiento de los beneficios de la evaluación en las acciones comunitarias y para la comunidad en general:

*“La paraula avaluació participativa [...] els fa molta por, ja que s’han fet diversos processos avaluatius en els que no s’ha vist reflectida la participació de la comunitat” (reunió 5)*

*“Li agradaria que amb aquest procés participatiu s’esbrinés què passa, l’arrel del problema” (reunió 7)*

*“...reunir-nos amb totes les entitats, veure’ns tots, etc. [se refere a las sesiones del grupo motor]. Segur que això té un efecte multiplicador en quan es creen relacions noves, visibilitzes gent, identifiqueu persones amb projectes, amb activitats, etc. Això és un efecte segur en positiu” (reunión 12)*

*“Eso será beneficioso para Badia. Nos daremos cuenta de qué es lo que nos hace falta” (reunión 12)*

## DISCUSIÓN

El análisis de los indicadores en las evaluaciones participativas realizadas ha permitido comprobar en la práctica y sobre tres comunidades distintas cómo se realiza el proceso de EP y en qué medida se producen aprendizajes y empoderamiento a lo largo del mismo.

Los resultados obtenidos muestran la aparición reiterada de algunas variables e indicadores de empoderamiento, como conocimiento comunitario; autonomía; trabajo en equipo y capacidad crítica. Se comprueba que, aunque los procesos de EP fueron muy parecidos en las tres comunidades, los aprendizajes realizados han sido distintos y generaron impactos diferentes en la consciencia de las personas implicadas sobre “lo aprendido”. La trayectoria de los participantes en estos procesos y su perfil profesional tienen una incidencia remarcable.

El desarrollo de un proceso de EP en los casos analizados ha confirmado que es una estrategia útil para valorar de manera participativa las acciones comunitarias de un territorio; para informar sobre ellas a las personas de la comunidad; y para tomar decisiones compartidas, sobre iniciativas para mejorar la acción comunitaria de un territorio. Por su parte, los técnicos locales confirman la validez de los procesos de EP como estrategia para trabajar en el territorio temáticas que son transversales a diversos servicios y recursos de la localidad.

En referencia al aprendizaje individual, la EP ha producido mejoras en la autoimagen de las personas participantes, con la consecuente mejora de la autoestima. Esto es especialmente relevante para aquellas personas con un bajo nivel formativo y profesional, que han podido constatar su valor en el seno del grupo de EP a través de sus aportaciones como miembros de la comunidad. En este sentido sí que se han detectado diferencias claras entre las tres comunidades puesto que la composición de los grupos de evaluación era distinta en lo que se refiere, sobre todo, a sus niveles culturales y formativos. Se trata de matices distintos en la valoración de los aprendizajes adquiridos pero, en todos los casos, se ha producido un reconocimiento explícito

del crecimiento personal y profesional experimentado. Por otro lado, se ha generado, también, un reconocimiento del otro como una fuente de aprendizaje, lo que mejora la sinergia del grupo y sus potencialidades para el aprendizaje horizontal y colaborativo. Además, se han creado lazos afectivos entre las personas que participan en la EP, lo que es enormemente positivo para consolidar las relaciones entre las personas y fortalecer la misma comunidad.

En paralelo a estos aprendizajes individuales, se han dado importantes aprendizajes colectivos. El hecho de elegir entre todos los objetivos de trabajo comunitario y que el grupo se organizase para alcanzarlos, ha generado un aprendizaje colectivo muy valioso para futuros proyectos en la comunidad y los participantes lo valoran muy positivamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacqué, M.H., & Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. París: La Découverte.
- Bowers, A. (2004). Start at the end: empowerment evaluation product planning. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 275-285.
- Crespo, E., Ciraso, A., & Úcar, X. (2012). La memoria de la comunidad: la línea cronológica. Una técnica para la evaluación participativa de acciones comunitarias. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 121-132.
- Díaz-Puente, J., Cazorla, A., & De Los Ríos, I. (2009). Empowering communities through evaluation: some lessons from rural Spain. *Community Development Journal*, 44(1), 53-68.
- Díaz-Puente, J.M., Yagüe, J.L., & Afonso, A. (2008). Building evaluation capacity in Spain. A case study of rural development and empowerment in the European Union. *Evaluation*, 32(5), 478-506.
- Fetterman, D., & Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, Today and Tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28, 179-198.
- Gil, E., Heras, P., & Llena, A. (2013). *Evaluación participativa y empoderamiento: Análisis documental de investigaciones y prácticas*. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/50669>
- Holte-Mc Kenzie, M., Forde, S., & Theobald, S. (2006). Development of a participatory monitoring and evaluation strategy. *Evaluation and Program Planning*, 29 (4), 365-376.
- Holte-Mc Kenzie, M., Fordes, S., & Theobald, S. (2006). Development of a participatory monitoring and evaluation strategy. *Evaluation and Program Planning*, 29(4), 365-376. Doi: 10.1016/j.evalprogplan.2006.08.007
- INTRAC (1999). *Seguimiento y evaluación del empoderamiento. Documento de consulta*. Recuperado de: <http://www.google.es/>
- Jennings, L.B., Parra-Medina, D.M., Hilfinger, D.K., & McLoughlin, K. (2013). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-35.
- Laverack, G. (2001) An identification and interpretation of the organizational aspects of community empowerment. *Community Development Journal*, 36(2), 134-145.
- Laverack, G. (2005). Using a 'domains' approach to Guild community empowerment. *Community Development Journal*, 14(1), 4-12.
- Maton, K.I. (2008). Empowering, Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21.
- Mosedale, S. (2003). Towards A Framework For Assessing Empowerment. Paper presentado en *International Conference New Directions in Impact Assessment for Development: Methods and Practice*, University of Manchester UK, 24-25 Noviembre.
- O'Connor, A., & Ramos, J.M. (2006). Empowering entrepreneurship through foresight and innovation: developing a theoretical framework for empowerment in enterprise programs. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 11(3), 1-25.
- Papineau, D., & Kiely, M. (1996). Participatory evaluation in a community organization: Fostering stakeholder empowerment and utilization. *Evaluation and Program Planning*, 19(1), 79-93.
- Paxton, R. J., Valois, R. F., & Drane, J. W. (2005). Perceived Youth Empowerment: Reliability and validity of a brief scale. *American Journal of Health Studies*, 20(3/4), 186-193.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.
- Plottu, B., & Plottu, E. (2009). Approaches to participation in evaluation: some conditions for Implementation. *Evaluation*, 15(3), 343-359. Doi: 10.1177/1356389009106357
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. Presidential address to the Division of Community Psychology of the American Psychological Association. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1985). The power of empowerment language. *Social Policy*, 16, 15-21.
- Rappaport, J. (1986). Collaboration form empowerment: Creating the language of mutual help. En Boyte, H., & Riessman, F. (Eds). *The new Populism: The politics of empowerment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Towards a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-147.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxford, UK: Oxfam.
- Rutherford, F.P., & Lewis, H.M. (1997). McDowell County, West Virginia enterprise community: a report on the learning team's assessment of EC progress. Volume VIII in *Community Partnership Center 1998, Rural Empowerment Zones and Enterprise Communities: Lessons from the CPC Learning Initiative*. Knoxville, TN: University of Tennessee.
- Sadan, E. (1997). *Empowerment and Community Planning: Theory and Practice of People-Focused Social Solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers.
- San Pedro, P. (2006). El individuo como agente de cambio: El proceso de empoderamiento. *Desarrollo "En Perspectiva"*, 01, 1-8.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de um sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, (en prensa).
- Vidal, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid: Cáritas y Fundación Foesa.
- Withmore, E. (1998, Ed.). *Understanding and practicing participatory evaluation*. San Francisco: Jossey Bass. *New Directions for Evaluation*, 80.

# EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA EN ESPAÑA: RESULTADOS DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO Y GESTIÓN DEL CAMBIO HACIA UN MODELO SISTÉMICO E INTEGRAL DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Longás Mayayo, Jordi  
Riera Romaní, Jordi  
Longás Mayayo, Eduard  
de Querol Duran, Roser  
*Grupo de investigación consolidado PSITIC – FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull)*  
jordilm@blanquerna.url.edu

**Palabras clave**  
pobreza infantil, acción socioeducativa integral, trabajo en red, asesoramiento

## RESUMEN

La comunicación tiene por objetivo presentar los primeros resultados del proceso de asesoramiento al programa de acción socioeducativa con infancia vulnerable CaixaProinfancia. El programa, creado en 2007 desde la Obra Social de Fundación “la Caixa”, surgió como respuesta de la sociedad civil ante la pobreza infantil en España. Realidad que parece crónica en nuestro país y que ha emergido en las agendas públicas de los países occidentales con la última crisis económica. Hasta hoy, el programa ha tenido presencia en núcleos urbanos de 9 Comunidades Autónomas, atendiendo una media anual superior a 30.000 familias y 50.000 menores, gracias a la colaboración de 351 entidades del tercer sector. En el año 2010 se identificó la necesidad de evolucionar desde el modelo implementado, enmarcado en un paradigma tradicional de corte asistencialista, hacia un modelo más complejo, centrado en las capacidades y el empoderamiento de los participantes y con el territorio como referente ineludible.

Se inició entonces el proceso de asesoramiento que se presenta. Liderado por el grupo PSITIC, se organizó una red de expertos de diferentes universidades españolas para apoyar la monitorización del cambio. Los ejes que han guiado este trabajo son: a) la corresponsabilidad socioeducativa, que incluye el desarrollo de la colaboración público-privada; b) la acción socioeducativa integral y sistémica; c) la colaboración mediante el trabajo en red desde los niveles micro a los niveles de territorio. Durante el proceso se han construido participativamente modelos específicos de acción social y educativa, trabajo en red y evaluación. También se han realizado acciones formativas y de apoyo a la transferencia y la innovación en el seno del programa. Después de más de tres años de asesoramiento y gestión del cambio se dispone de las primeras evaluaciones del proceso que muestran aciertos y dificultades. Concretamente, entre otras, se han realizado dos evaluaciones que se presentan brevemente en esta comunicación: a) análisis descriptivos de la evolución en la incidencia del programa sobre menores, familias y territorios; b) evaluación cualitativa de la percepción de impacto por parte de los grupos de interés.

Los resultados indican un progresivo giro de la atención fragmentada y puntual hacia una atención integral y sostenida, intensificando el acompañamiento social. Se tienen evidencias de evolución en los procesos de trabajo de las entidades sociales, con evolución en las coordinaciones y nuevas formas de colaboración. Aunque no se puede confirmar el impacto positivo respecto a la efectividad del programa para sacar a la infancia y sus familias de la pobreza por tratarse de un fenómeno multifactorial y complejo, sí se reconoce el desarrollo de oportunidades y factores de resiliencia en los participantes fruto del acompañamiento personalizado y sistemático. Las dificultades que frenan el proceso tienen que ver con cuestiones normativas y administrativas, con la escasez de recursos e incluso precariedad de las entidades y las administraciones para realizar un trabajo socioeducativo de calidad, y con las resistencias al cambio de la cultura profesional y la cultura política por parte de los agentes involucrados.

## INTRODUCCIÓN

Desde el campo de conocimiento de la Pedagogía Social reconocemos frecuentemente la dificultad para transferir conocimiento y vincular la investigación con la práctica profesional. En esta comunicación presentamos el caso contrario: un proceso de I+D+i de gran escala, gracias a la colaboración establecida entre Fundación “la Caixa” y un amplio equipo de investigadores y docentes de 12 universidades españolas para asesorar la evolución del programa CaixaProinfancia (en adelante CPI). El programa es una respuesta ante la pobreza infantil, considerada como un problema nacional de primer orden, que se enmarca en un modelo de colaboración público-privada. La complejidad de la propuesta y la necesidad de evolucionar el modelo inicialmente implementado, justifican la conveniencia del asesoramiento del equipo de investigación PSITIC. De las diferentes funciones desarrolladas, el presente trabajo presenta alguna de las iniciativas de evaluación realizadas, concretamente los principales resultados de un estudio descriptivo de la incidencia del programa y un estudio cualitativo de la percepción de impacto. Los resultados informan sobre los primeros efectos del asesoramiento y el cambio iniciado, mostrando los principales avances y los frenos que emergen como desafíos.

## LA POBREZA INFANTIL EN ESPAÑA Y EL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA

La Estrategia Europa 2020 plantea reducir la incidencia de la pobreza en al menos 20 millones de ciudadanos de la Unión Europea (UE) el año 2020 (Comisión Europea, 2010). Para medir los avances en esta política se ha desarrollado un nuevo indicador comparativo a nivel europeo: People at risk of poverty or social exclusion (AROPE). El indicador define la población en riesgo de pobreza o exclusión social como aquella que sufre alguna de las siguientes situaciones (González-Bueno et al., 2012): tener una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana de la distribución de la renta (pobreza relativa o monetaria); estar en situación de carencia material severa (según un listado de mínimos); o vivir en hogares con baja intensidad de ocupación (los miembros en edad de trabajar realizaron esta actividad en un 20% menos respecto de su potencial de trabajo por el año de referencia).

El estado español alcanzó en 2011 una tasa AROPE del 27.7%, superior a la media de la UE de los 27 países (UE-27) que fue del 24.3% (Eurostat, 2013). La tasa AROPE para los menores de 16 años española es del 32.3%, cinco puntos por encima de la UE-27 que alcanza el 26.9% (Eurostat, 2013). A partir del dato, se pone de relieve la problemática de la pobreza y exclusión social en general en España y, en particular, sobre la infancia y adolescencia. Un acierto de este indicador es su aproximación a una definición de pobreza más completa y matizada, considerando el fenómeno no sólo como una cuestión económica, de bajos ingresos, sino como una cuestión de calidad de vida y bajas oportunidades.

Se constata que no estamos ante un fenómeno nuevo sino estructural, pues la situación de crisis que vivimos sólo agrava una problemática que se arrastra desde la primera década del siglo XXI (González-Bueno et al., 2012). La participación en el mercado de trabajo de forma precaria y discontinua, el paro de larga duración, la dificultad de acceso a la vivienda, las transformaciones en la institución familiar, y unas políticas familiares y sociales con escaso impacto sobre la pobreza, entre otros

factores, causan la pobreza familiar e inciden en el incremento de la pobreza infantil. La transmisión generacional de la pobreza parece indisociable de la estructura social, la desigualdad de género y la etnia.

Algunos datos que ilustran esta transmisión intergeneracional de la pobreza los proporciona el INE mediante un módulo específico de la Encuesta de Condiciones de Vida 2012. Se pone de relieve que los adultos tienen una mayor tasa de pobreza relativa cuando tienen padres con menor nivel de estudios y cuando han experimentado dificultades económicas en el hogar de origen en su adolescencia (INE, 2012). De ahí la preocupación por los elevados porcentajes de fracaso escolar en nuestro país (alrededor del 30%) –entendido como no graduación de los estudios obligatorios (Calero et al., 2010; Marchesi et al., 2003) – o del abandono prematuro de la educación. Este fenómeno, intensificado especialmente en contextos de pobreza infantil, retroalimenta la transmisión intergeneracional de la pobreza y anticipa la exclusión de los futuros adultos (García Alegre, 2013). La educación se postula como uno de los mecanismos para abrir oportunidades, posibilitando romper este círculo vicioso en el que la pobreza condena a los hijos de las familias con menos recursos a heredar los mismos mecanismos de exclusión social (Riera, 2012).

Ante ello la Obra Social de Fundación “la Caixa” inició en 2007 el programa CPI. La finalidad del programa es dar apoyo socioeducativo a la infancia entre 0-16 años y a sus familias en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza, en la línea de combatir la exclusión social de acuerdo con los programas marco de la UE, fomentando las políticas de mejora de la equidad, la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Durante los años 2007-10, el programa atendió en España a 154.328 menores y a 88.722 familias mediante un tejido de atención social formado por más de 350 entidades del tercer sector. El programa focalizó su acción en la prestación de bienes (equipo escolar, alimentación e higiene infantil, compra de gafas y audífonos) y servicios (refuerzo educativo, tiempo libre y atención psicoterapéutica).

Actualmente el programa CPI se desarrolla en los 11 territorios más poblados en España: Palma de Mallorca, Barcelona, Bilbao, Gran Canaria, Madrid, Málaga, Murcia, Sevilla, Tenerife, Valencia y Zaragoza y sus entornos suburbanos, incidiendo en 312 municipios. Para implementar el programa se cuenta con una estructura de 32 redes de entidades sociales, en las que una actúa como coordinadora de red y el resto como entidades colaboradoras y prestadoras de servicios (351 entidades sociales actualmente). Fundación “la Caixa” destina 50 millones de euros cada año al programa, de los cuales más del 93% corresponden a la prestación de bienes y servicios. En el último curso 2012-13 participaron 33.776 familias y 52.826 menores.

Aunque el programa se dirige principalmente a niños, niñas y adolescentes, se trabaja también con la familia al ser la unidad básica de convivencia y protección del menor. Se estima que aproximadamente el 70% de las familias del programa en situación de pobreza económica tienen asociados otros factores de “riesgo social”: problemas de vivienda, dificultades para acceder a bienes básicos, bajos niveles de formación, violencia doméstica, adicciones al alcohol, juego y otras drogas, baja competencia educativa de los progenitores. Los efectos en los menores son: inseguridad psicológica, malnutrición, fracaso escolar, violencia, adicciones,... De modo que desde el programa se plantea cómo activar procesos de acompañamiento continuos, de duración media y larga, en base a la agregación de acciones que aborden las diversas necesidades (educación, salud, competencias parentales, inserción laboral,...). Parte de estas acciones las facilita el programa, en complementariedad con Servicios Sociales y otras entidades. El otro 30% de familias presenta perfiles de menor riesgo. En estos casos se plantean acciones preventivas, frecuentemente focalizadas en apoyar la educación de los hijos, o de carácter más puntual para atender necesidades concretas.



## ASESORAMIENTO Y ESTRATEGIAS DEL CAMBIO EN EL PROGRAMA CPI (2010-2014)

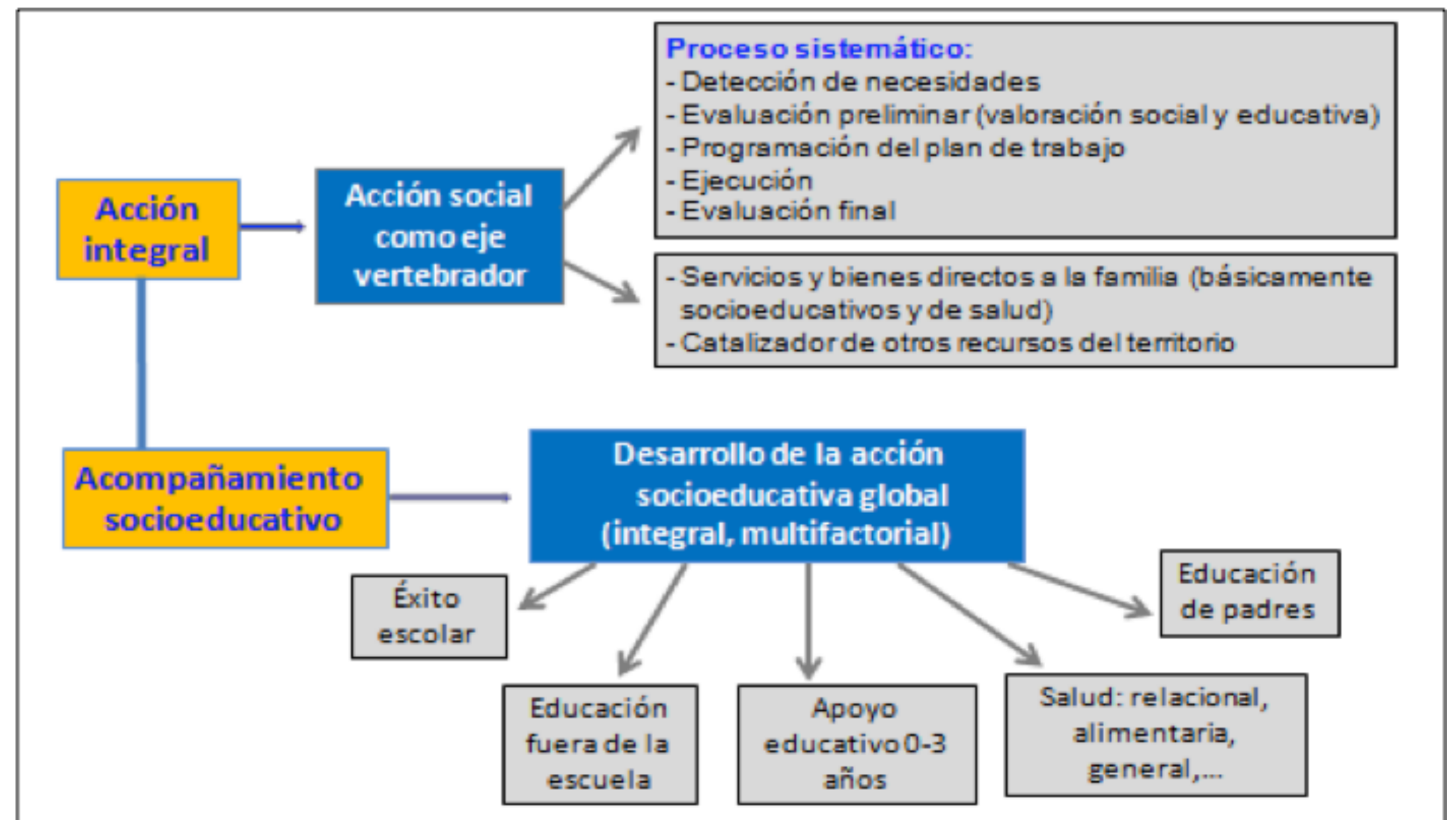
Desde su inicio, el programa se ha caracterizado por su dinamismo y flexibilidad, inmerso en un proceso de aprendizaje continuo. Consecuencia de este espíritu, se inició en el año 2010 un proceso de reflexión desde la práctica, con la participación de las entidades coordinadoras y liderado por el grupo PSITIC, que permitió identificar sus principales fortalezas y debilidades tras su primera implementación. Detectada la necesidad de avanzar hacia modelos menos asistencialistas y más eficientes, se activó un proceso de cambio estratégico del programa –aun vigente- que responde a la doble finalidad de implementar modelos de acción socioeducativa innovadores y hacerlo en aquellos lugares cuya necesidad y viabilidad lo justifique.

Los ejes conceptuales que guiaron la monitorización del cambio son: a) la corresponsabilidad socioeducativa, que incluye el desarrollo de la colaboración público-privada (Riera & Roca, 2007); b) la acción socioeducativa integral y sistémica (Civís y Riera, 2007); c) la colaboración mediante el trabajo en red desde los niveles micro a los niveles de territorio (Díaz-Gibson, 2013; Longás et al., 2008).

El trabajo se orientó a construir, conjuntamente con las entidades coordinadoras de las redes locales, asesores externos y el equipo técnico de CPI, mejoras en la acción socioeducativa del programa, que culminó con el modelo general Programa CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad (reeditado en 2013). A partir del curso 2011 se fueron implementando, por parte de las entidades, los primeros cambios que exigía la revisión del modelo y se trabajó participativamente para editar el Modelo de Acción Social, eje fundamental de toda la acción socioeducativa con la población destinataria del programa, y las guías de los servicios, re-conceptualizados como subprogramas, de Refuerzo Educativo y de Atención Psicoterapéutica, publicados en 2013. Se dispone también de un modelo de Formación de Competencias Parentales y se está cerrando la edición de los modelos de Educación en el Tiempo Libre y Espacios Familiares 0-3.

En estos momentos, el modelo de acción socioeducativa parte de un proceso sistemático de acción/ acompañamiento social a partir del cual se desarrollan los procesos complementarios de apoyo (planes de acción social multidimensional) personalizados en cada menor y familia (Figura 1).

Figura 1. Modelo de acción socioeducativa del programa CaixaProinfancia.



Fuente: Elaboración propia basada en el modelo (Riera, Longás, Boadas et al., 2013).

Propiamente la intervención con las familias se realiza mediante la combinación de las siguientes estrategias-acciones, reforzadas por la prestación gratuita de bienes cuando son necesarios:

- Apoyo a la familia: acompañamiento profesional, social, psicológico y pedagógico, de responsabilización y desarrollo.
- Apoyo a la inclusión educativa: refuerzo educativo y apoyo a la escolarización de los menores, educación en el tiempo libre, apoyo psicológico personalizado, promoción de su salud integral.
- Fortalecimiento de la “red social”: promoción de la relación con el entorno y entre iguales, coordinación en red con los agentes socioeducativos (servicios sociales, escuelas, entidades,...) para asegurar una acción integral y coordinada centrada en el niño/niña (en “microred”), que amplíe el “capital social” de dichos menores y familias.

Es indudable la interacción e interdependencia de los ámbitos planteados. Como también resulta evidente que dentro de cada ámbito la cartera de acciones posibles puede ser enriquecida de forma significativa en el futuro. La evolución continua del programa seguramente permitirá no sólo ganar en calidad de las acciones que actualmente se realizan, en sí mismas y en su relación de complementariedad, sino también diversificar las acciones y estrategias para mejorar la salud, la educación de los padres y el éxito educativo de la infancia atendida. También, desde el programa o mejor en colaboración con otras iniciativas empresariales, sociales o públicas, este planteamiento sistémico de la intervención permite crecer con propuestas de acción en nuevos ámbitos tan necesarios como la promoción de la ocupación o la participación ciudadana.

Además de la revisión conceptual del modelo, a partir del curso 2011-12 se emprendieron otras iniciativas para apoyar la transferencia de conocimiento y el desarrollo de la innovación en el programa. En primer lugar, coordinados por el grupo PSITIC, se creó una estructura de asesores, investigadores y expertos en el campo de la Pedagogía Social y el Trabajo Social (docentes de 12 universidades españolas) que son los referentes locales

de las entidades. Actualmente el equipo humano comprometido en el asesoramiento, contando la dirección científica y el asesoramiento local lo integra una red de 28 profesionales, que han liderado y/o apoyado las acciones descritas a continuación.

- a) Mapeo territorial o evaluación detallada de las necesidades y los recursos por ciudad/territorio, contrastando dicha realidad con la incidencia del programa. Ha supuesto una aportación muy relevante para orientar el futuro del programa.
- b) Puesta en marcha de mesas comunitarias, donde participan los diferentes agentes sociales del territorio, para mejorar la atención a la infancia y la gobernanza socioeducativa.
- c) Promoción de proyectos de innovación mediante concurso abierto a las entidades para enriquecer la propuesta de acción socioeducativa del programa con nuevas iniciativas.
- d) Establecimiento de acuerdos con las administraciones municipales para formalizar la colaboración y estimular el compromiso mutuo en el impulso de las redes locales (de barrio o distrito).
- e) Diseño de un plan general de evaluación, sistematizando la evaluación, concebido de forma dinámica para conocer el impacto del programa, rendir cuentas a los agentes implicados y mejorar la efectividad de la acción desarrollada.

En clave de futuro está previsto seguir trabajando en los modelos teóricos que fundamentan la acción socioeducativa, presentar el Observatorio CPI que asegure la sistematización y difusión de la evaluación del programa, la firma de acuerdos de colaboración con los respectivos departamentos de Educación, la promoción y consolidación de redes territoriales y la formación continuada de los agentes socioeducativos.

## OBJETIVOS

Los objetivos planteados en esta investigación son los siguientes:

- Analizar la evolución de la incidencia del programa y su congruencia con los cambios de orientación teórica propuestos desde el asesoramiento.
- Aproximarnos a la evaluación del impacto del programa a partir de la evaluación de la percepción de impacto de los grupos de interés y valorar su congruencia con los cambios de orientación teórica propuestos desde el asesoramiento.

## DISEÑO METODOLÓGICO

La primera evaluación consiste en un análisis descriptivo y prospectivo para conocer la evolución y modificaciones del programa desde su inicio en el curso 2007-08 hasta el curso 2011-12, en relación a las características y distribución de los menores y familias participantes, así como de las diferentes modalidades de ayuda que ofrece. Los datos analizados corresponden a la base de datos del aplicativo de gestión del programa. Se ha realizado una explotación estadística, analizando la evolución de las variables seleccionadas, además de cruzar variables para identificar patrones de comportamiento. Se ha trabajado con una base de casi 200.000 casos (menores y familias) y un centenar de variables. De los múltiples resultados obtenidos se presentan unos pocos directamente relacionados con el primer objetivo.

La segunda evaluación es una investigación cualitativa que tiene por objetivo conocer la percepción del impacto del programa CPI desde la perspectiva de los grupos de interés, así como también identificar las debilidades y oportunidades del programa. Para este estudio se han analizado datos provenientes de los 11 territorios donde se implementa el programa, obtenidos a partir de: a) grupos focales con padres/madres participantes en el programa (138 unidades familiares); b) grupos focales con profesionales que implementan el programa (99 técnicos); c) entrevistas semi-estructuradas a agentes del territorio (29 técnicos)

administración, líderes comunitarios, expertos del sector). Se presenta un resumen de resultados directamente relacionados con el segundo objetivo.

## RESULTADOS

A partir de los primeros datos de evaluación se observan cambios significativos en la línea propuesta por el asesoramiento. En conjunto se percibe la evolución de la incidencia del programa hacia una prestación de servicios más completa. En primer lugar, se observa que el desarrollo del programa ha ido consolidando un acompañamiento más continuado a lo largo del tiempo, ya que paulatinamente ha ido aumentando la proporción de participantes que mantienen su continuidad en el programa (Figura 2). En segundo lugar, el aumento del número de niños y niñas receptores de más de un tipo de ayuda confirma la tendencia hacia una atención más integral y completa (Figura 3). Y finalmente, crece el número de receptores de servicios, incrementando la atención más integral, en detrimento de los que únicamente reciben exclusivamente bienes (Figura 4). La evolución de los tres indicadores parece confirmar la tendencia, a partir del inicio del asesoramiento (2009-2010) a abandonar el modelo asistencial, prestador de bienes, hacia un modelo centrado en los servicios y el acompañamiento continuo.

Figura 2: Participantes en % según sean nuevos o prevalentes.

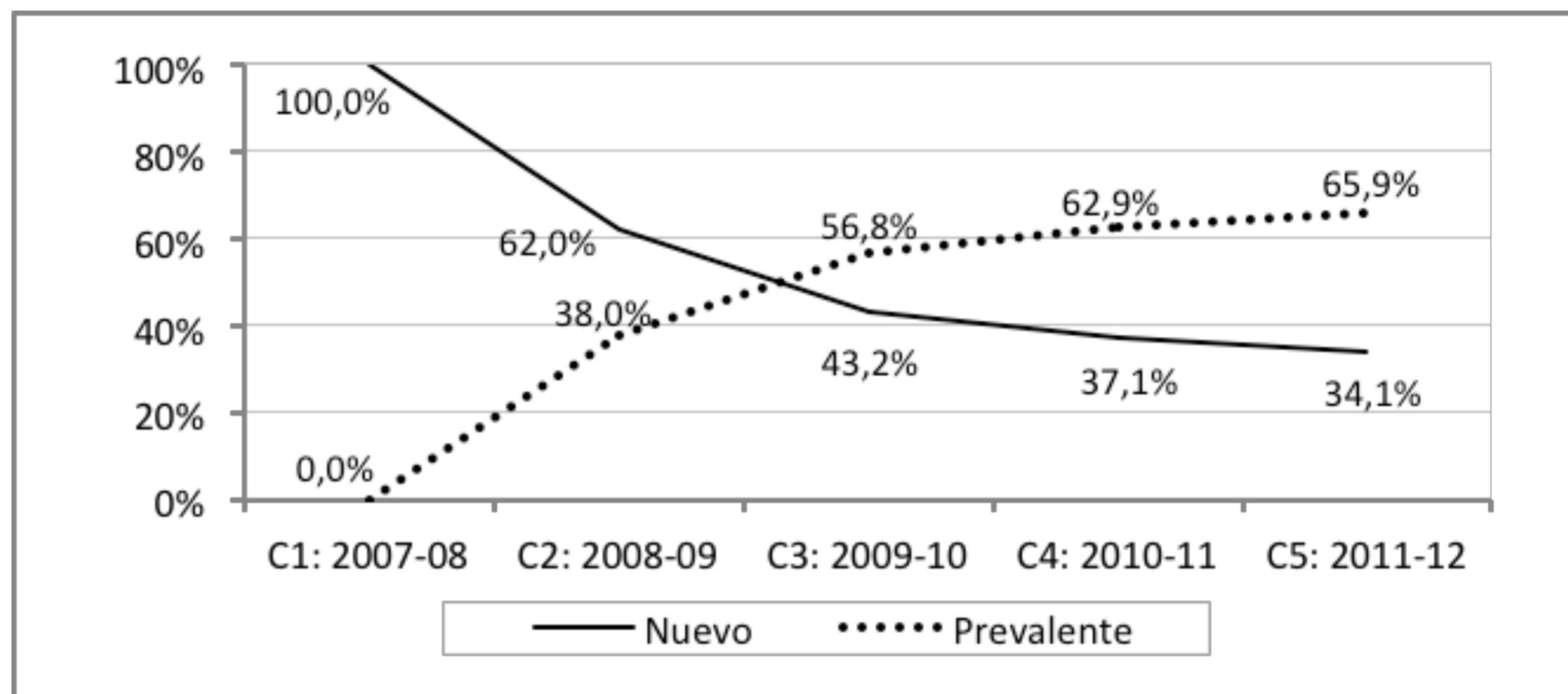


Figura 3: Participantes en % según número de ayudas diferentes recibidas.

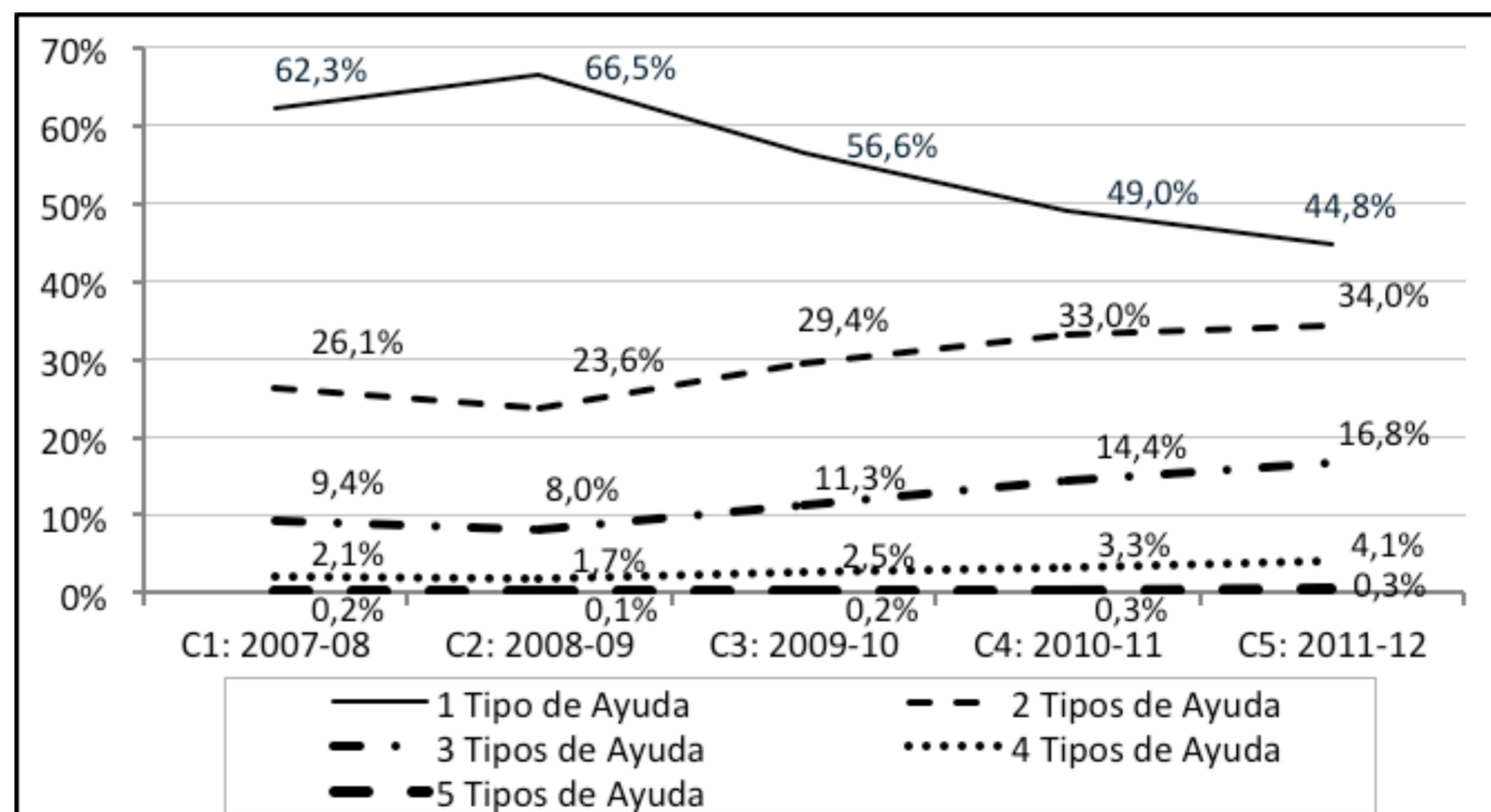
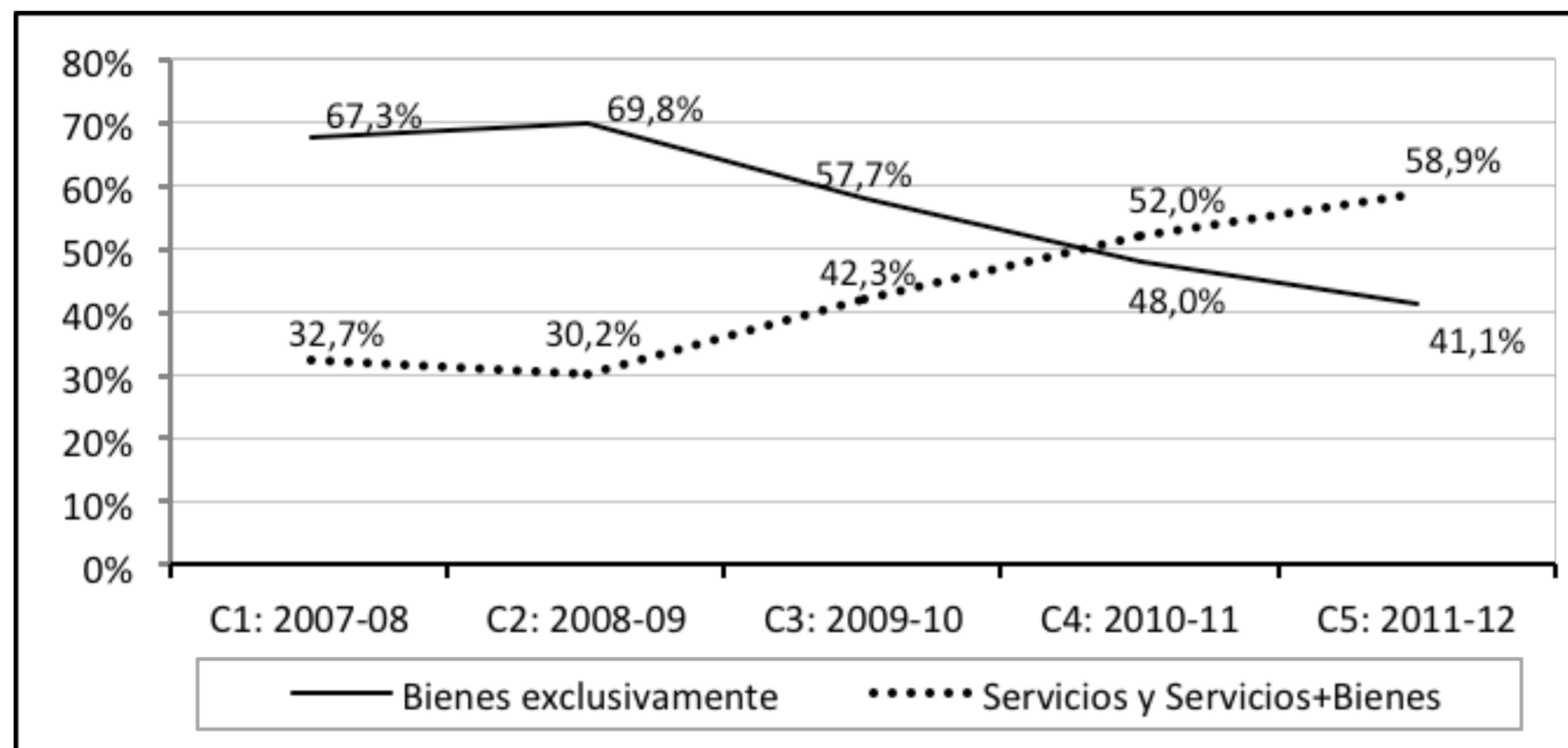


Figura 4: Participantes en % según el tipo de atención recibida.



Los resultados de la evaluación de la percepción de impacto aportan información relevante sobre los efectos positivos en las familias, los niños/as y adolescentes, en las entidades colaboradoras del programa CPI y en el territorio, en la dirección esperada por el modelo desarrollado. En la Figura 5 se presenta en forma de mapa conceptual los principales resultados percibidos por familias, profesionales y agentes clave del territorio.

Concretamente, el programa CPI representa un desahogo económico para las familias y también desarrolla su autonomía mediante la mejora de las competencias parentales y el compromiso activo en la educación de los hijos; el incremento del apoyo social y la mejora de las relaciones sociales (alrededor de las entidades y los subprogramas, se crean grupos de apoyo informales y así las familias se sienten acompañadas tanto por otras familias en situación similar, como por los profesionales

del programa); la mejora de la convivencia familiar y la posibilidad de disponer de tiempo para la búsqueda de empleo.

Los beneficios en los menores atendidos por el programa se centran en una mejora tangible del rendimiento educativo, su motivación y actitud hacia los estudios y una mayor integración escolar. También se reconoce la mejora general del bienestar y autoestima de los menores y el progreso en sus relaciones sociales y comportamiento.

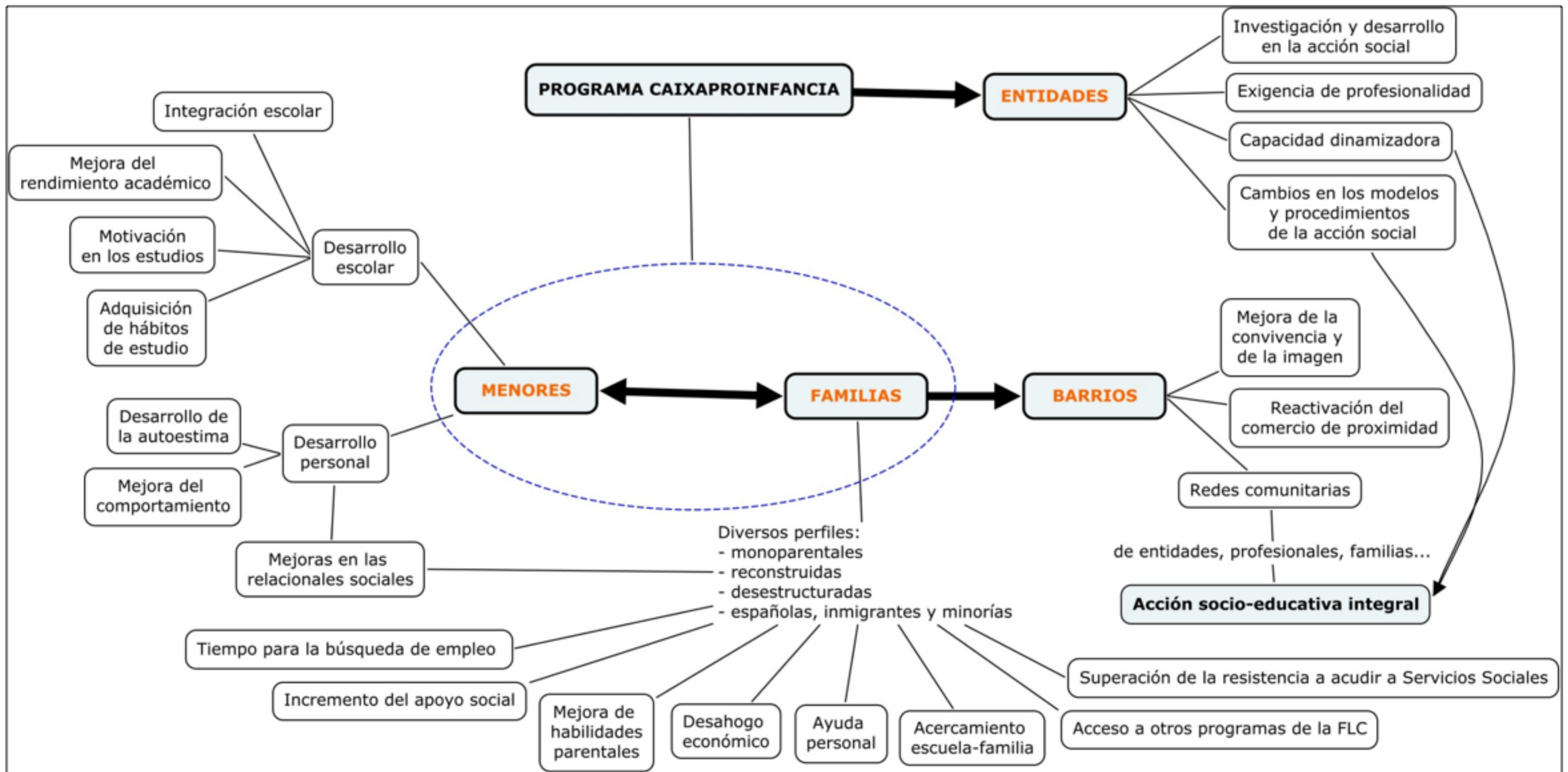
Otra área de impacto es la que se identifica en la acción social y en las entidades que participan. En algunos casos, se detecta un mayor compromiso de las familias con las entidades, lo que supone un indicio de que se está lentamente superando el enfoque asistencialista de “beneficiarios”, hacia el concepto de “participantes”. También se han podido identificar cambios en la acción de algunas entidades que adoptan un enfoque más

integral, criterios comunes entre entidades, desarrollo de una sistematización del trabajo y mejora de la calidad técnica y metodológica de sus servicios. Parte de esta mejora se relaciona también con la colaboración con los servicios públicos de la administración y el reciente impulso de algunas redes territoriales como experiencias piloto.

No obstante, se percibe cierta preocupación ante la dependencia económica por parte de las familias, las entidades y la administración pública, que puede generar el programa CPI en la situación actual de recortes en las prestaciones sociales. Parece evidente que el programa necesita complementarse con otros servicios y las políticas públicas para conseguir un cambio real y duradero en las familias que se encuentran en situación de exclusión social.

Se ha identificado como fortaleza y oportunidad del programa, la creación de redes comunitarias y de equipos multidisciplinares, que facilitan una atención integral y el contacto con otras instituciones. Se percibe como impacto positivo que esta red de apoyo psico-socio-educativa se esté consolidando en algunos territorios y plantea el desafío de su sostenibilidad con cierta independencia respecto a la continuidad del programa CPI. No obstante, en diversas experiencias a niveles de barrio y ciudad aparecen como frenos: barreras legalistas y administrativas que dificultan el intercambio de información entre agentes socio-educativos; escasez de recursos fruto de los recortes que sufren los servicios sociales, las escuelas y las entidades; la precariedad laboral de los profesionales ocupados en el tercer sector; las resistencias al cambio que suponen las culturas profesionales tradicionales y las formas de hacer política desde el autoritarismo antes que desde el diálogo y el consenso.

Figura 4: Participantes en % según el tipo de atención recibida.



## CONCLUSIONES

Como se ha señalado, en la evolución del programa se plantea su desarrollo sostenible mediante la promoción de un modelo de colaboración público-privada en el campo social y educativo. Supone como tal una importante innovación en la experimentación de nuevos modelos para una sociedad, que no un estado, del bienestar, construido desde la corresponsabilidad de todos sus agentes.

La evaluación realizada presenta resultados que indican la validez de los siguientes planteamientos de la acción socioeducativa de algún modo compensatoria promovida desde el programa CPI con la infancia:

- Coordinación y colaboración entre la administración pública, los servicios sociales, la escuela y las entidades para promover una acción integral de calidad.
- Aplicación de modelos de acción socioeducativa orientados desde una perspectiva sistémica e integral, centrada en el desarrollo de potencialidades y oportunidades antes que en las acciones paliativas de déficits y carencias.
- Considerar el acompañamiento social y la educación como principio fundamental de la intervención, comprometida con la personalización de las acciones y el empoderamiento de los sujetos.
- Organización de redes locales formadas por entidades, escuelas, servicios sociales para articular la colaboración en el territorio de forma contextualizada.

No obstante, dado el carácter procesal de los cambios y mejoras en las familias y menores y que la evaluación de impacto del programa requiere una mirada a medio/ largo plazo que de momento no es posible tener, todavía no podemos ser categóricos en la validación del programa.

Constatamos que las dificultades que frenan el proceso, no invalidan teóricamente el modelo que guía el asesoramiento, sino que cuestionan la validez del modelo de acción socioeducativa de

partida, de marcada orientación asistencialista y tan arraigado en nuestro país. Parece evidente que ante la falta de recursos y cierta incapacidad para mejorar los resultados desde criterios de inclusión de la infancia y equidad es preciso experimentar nuevas propuestas y recorrer caminos de corresponsabilidad.

Finalmente destacamos el interés y, en este caso, también la efectividad de las sinergias entre el programa y la red de expertos y referentes universitarios a nivel nacional y local que asesora este cambio y nueva estrategia del programa CPI. Como investigadores, contando con el apoyo del equipo técnico del programa CPI, reconocemos el valor del cambio propuesto en tanto que busca de forma persistente la promoción de experiencias de transversalidad (interinstitucionales, interdepartamentales, interdisciplinares,...) orientadas a mejorar la coordinación y a organizar la colaboración entre los agentes socioeducativos de un mismo territorio. De algún modo se podría hablar de impulsar la innovación colaborativa, focalizada en territorios concretos, próximos, de medida gobernable (local) donde sí es posible poner a las personas en el centro de la acción conjunta. Cabe pensar que se está impulsando un nuevo modelo de gobernanza, en parte heredero de los planteamientos teóricos del desarrollo comunitario, adaptado a la realidad y posibilidad de los estados modernos.

## REFERÈNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Botella, L., Longás, J., Riera, J., Úcar, X., Longás, E., Puig, C., Vilar, J., Civís, M., Cussó, I., & Boria, C. (2013). *Guía de Atención Psicoterapéutica Programa CaixaProinfancia*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.
- Calero, J., Chois, K., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256.
- Civís, M., & Riera, J. (2007) *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau llibres.
- Civís, M., Longás, J., Riera, J., Úcar, X., Longás, E., Puig, C., Vilar, J., Cussó, I., & Anguera, A. (2013). *Guía del Refuerzo Educativo Programa CaixaProinfancia*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.

Díaz-Gibson, J., Civís, M., & Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*, 25 (2), 213-230.

Eurostat. (2013). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex (AROPE). 2011. [ilc\_pestoi, última modificación 14/03/2014]*. Recuperado el 6 de abril de 2014 en: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database)

García-Alegre, E. (2013). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. In P. Martínez, M., & Albaigés, B. (Eds), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (pp. 415-424). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

González-Bueno, G., Bello, A., & Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF. Recuperado el 10 de julio de 2014 en: [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia\\_2012\\_2013\\_final.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf)

Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta de Condiciones de Vida Año 2011. Transmisión intergeneracional de la pobreza y el bienestar. Nota de prensa, 08-11-2012*. Recuperado el 28 de junio de 2014 en: [www.ine.es](http://www.ine.es)

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). *Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151.

Marchesi, A., & Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Puig, C., Riera, J., Longás, J., Cussó, I., Úcar, X., Longás, E., Vilar, J., & Civís, M. (2013). *Modelo de acción social Programa CaixaProinfancia*. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

Riera, J. (2012). L'educació és una de les estratègies principals perquè la pobresa deixi de ser hereditària. Entrevista al Dr. Jordi Riera, *Butlletí Blanquerna*, (163). Barcelona: Gabinet de Comunicació Blanquerna – Universitat Ramon Llull. Recuperado el 10/09/2013, en: <http://premsa.blanquerna.url.edu/butlleti/Entrevista.aspx?NumButlleti=163>

Riera, J., & Roca, E. (coord.) (2007). *Reflexions sobre l'educació en una societat corresponsable*. Valls: Cossetània Edicions i Edu.

Riera, J., Longás, J., Boadas, B., Civís, M., Andrés, T., González, F., Cussó, I., Fontanet, A., Carrillo, E., Puig, C., Botella, L., & Longás, E. (2013). *Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social* (2ª edición). Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES SOCIAIS E AS DEMANDAS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

## RESUMO

Este artigo trata da formação continuada de educadores sociais considerando a especificidade do campo socioeducativo e sua relação com a educação social e, em especial, com a política socioeducativa voltada ao adolescente e jovem em conflito com a lei. A identidade do educador social é apresentada a partir de uma abordagem interdisciplinar presente na concepção da educação social, do embasamento legal e dos parâmetros nacionais adotados na política e plano decenal de atendimento socioeducativo. Considera, ainda, os requerimentos vindos do ambiente de atuação desse profissional. Estudos que vêm sendo realizados por pesquisadores no âmbito da pós-graduação e, também, os dados provenientes de levantamentos elaborados por profissionais que atuam nos diferentes espaços da educação social, balizam as reflexões e referências para uma propositura de formação continuada dos educadores sociais. A relevância do tema considera o contingente de trabalhadores envolvidos com a socioeducação no interior do sistema nacional de atendimento socioeducativo, o incipiente debate e sistematização dessa política de formação continuada e, ainda, o conteúdo do Projeto de Lei n.º 5.346/2009 que cria a profissão de educador social no Brasil, a exemplo, de outros países.

## POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA E EDUCADOR SOCIAL

Este artigo apresenta o tema da formação continuada de educadores sociais a partir da especificidade do campo socioeducativo e sua relação com a educação social e, em especial, com a política socioeducativa voltada ao adolescente em conflito com a lei.

A expressão adolescente em conflito com a lei compreende a trajetória desse sujeito, as circunstâncias que o leva à prática de delito, a inserção no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e, em especial da Justiça, a repercussão dessa trajetória na família, na sociedade, na mídia, na academia e, em outros espaços de seu relacionamento. Convém ressaltar, que a questão da criminalidade é um fenômeno multifacetado e muitas são as razões para o envolvimento do adolescente nessa seara, desde as necessidades básicas de subsistência, à aquisição de bens ditada pela sociedade de consumo, à adesão a grupos que permitam sensação de poder, prestígio e pertencimento, dentre outras.

O adolescente a quem se atribua a autoria de ato infracional, entre 12 e 18 anos incompletos e, em casos especiais, até 21 anos, embora seja inimputável frente ao Código Penal, não está isento de responsabilidades por seus atos e, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), está sujeito ao cumprimento de medidas socioeducativas, de acordo com a gravidade do ato cometido. Sob a tutela do Estado, deve cumprir decisão judicial de natureza privativa ou restritiva de liberdade em programas e/ou serviços socioeducativos de responsabilidade do Poder Executivo, em âmbito estadual e municipal, espaço de atuação de educadores sociais.

O ordenamento jurídico e institucional após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconhece o adolescente como sujeito de direitos. E, a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e, por isso mesmo, prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado, tem sido pauta de agendas públicas em torno de alguns desafios, como a ampliação da educação e jornada escolar, níveis de escolaridade, formação profissional,

Pereira, Irandi  
Barone, Rosa Elisa Mirra  
UNIAN - Universidade Anhanguera de São Paulo  
irandip@gmail.com; rebarone@uol.com.br

Palavras-chave  
Educação Social, Política Socioeducativa, Formação Continuada

trabalho e primeiro emprego e, sobre a idade mínima de responsabilização do adolescente, aumento do tempo da medida de internação e privatização do atendimento, mesmo, a legislação especial e demais marcos regulatórios estabelecerem a não isenção de responsabilidade dos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade pela prática de atos infracionais.

Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010), a população total de adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos no país, era pouco mais de 20 milhões e, desses, 0,09% encontrava-se em medidas socioeducativas de privação de liberdade (Internação, Semiliberdade e mesmo a Internação Provisória). Na data base ano (30/11/2011), 107.617 adolescentes cumpriam medidas socioeducativas em privação (meio fechado) e em restrição de liberdade (meio aberto) e, desses, 19.595 em privação de liberdade (Brasil, SDH-PR, 2012a).

O educador social é o profissional que atua em diferentes contextos e situações ao trabalhar com pessoas, grupos e instituições e participa de programas e projetos sociais. Além do desenvolvimento de atividades pedagógicas, em sentido amplo, aconselha, acompanha e, ainda, planeja, organiza e gerencia ações sociais. Tem uma ação profissional diversificada e interdisciplinar considerando os diferentes cenários socioinstitucionais e, assim, forja “práticas educativas em atos, atitudes e gestos que fazem uso da ética, da indignação, da esperança e do ideal de liberdade” (Baptista, 2007, p. 86). O respeito à diversidade cultural dos povos e à “gramática” dos direitos humanos deve permear a atuação profissional do educador social. Os pressupostos contidos no debate da formação continuada de educadores sociais fundam-se na concepção de uma educação vinculada aos direitos coletivos e seu compromisso na emancipação de cada um como sujeito histórico, portanto, uma educação fundada na afirmação e efetivação da gramática de direitos humanos no fazer socioeducativo cotidiano com adolescentes em cumprimento de medida judicial. A política socioeducativa, a partir das mudanças de conteúdo, método e gestão presentes no arcabouço legislativo brasileiro em vigor, com base nos elementos que orientam a educação social devem resultar numa efetiva socioeducação desses adolescentes (Costa, 1990).

O educador social presente no sistema de atendimento socioeducativo tem sido compreendido como aquele profissional que realiza a socioeducação na promoção do desenvolvimento do adolescente no processo de cumprimento de medidas socioeducativas, tanto de natureza privativa quanto restritiva de liberdade. Assim, sendo, “o termo educador social pode incluir, a depender da dinâmica de funcionamento de cada unidade [projeto, programa, serviço] diversas categorias profissionais: professores, psicólogos, porteiros, policiais, assistentes sociais, orientadores espirituais, agentes de vigilância, dentre outros” (Souza, 2010, p. 4).

As distintas formações dos educadores sociais evidenciam que não existe um saber único para o atendimento socioeducativo. Além disso, a legislação em vigor permite, nos casos das medidas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) a colaboração de voluntários que, podem ou não possuir escolaridade mínima obrigatória. Essa diversidade de formação e experiência profissional pode contribuir, de um lado, para um melhor entendimento das necessidades dos adolescentes, uma vez que, são oriundos de diferentes culturas, territórios e vivência na prática de delitos e, por outro, quanto mais diversificado for o grupo de socioeducadores mais complexa se torna sua interação no processo da socioeducação. Nas ações da formação continuada essas características podem contribuir na interrelação de saberes e práticas convergindo para uma melhor compreensão dos pressupostos da educação social, da identidade do socioeducador e das atribuições no desenvolvimento da socioeducação.

Vale destacar que as questões que envolvem a formação continuada desse profissional devem considerar as singularidades e as respostas da formação profissional face às mudanças no cenário socioprodutivo, sobretudo, na virada de século, influenciado por questões como a globalização da economia, a mundialização, a revolução informacional e seus desdobramentos, desde a imposição de uma cultura do individualismo explicitada em valores e princípios, que estão presentes no âmbito familiar, escolar e social quanto à cultura de direitos humanos. A prática ampla do educador social no sistema de atendimento remete à necessidade de considerar, especialmente, os “processos de subjetivação

articulados com os processos de institucionalização dos educadores sociais” quando das proposituras de formação continuada desses profissionais (Souza, 2010, p. 4).

Assim, a identidade do educador social é apresentada a partir de uma abordagem interdisciplinar presente na concepção da educação social, do embasamento legal e dos parâmetros nacionais adotados na política e plano decenal de atendimento socioeducativo e dos requerimentos vindos do ambiente de atuação desse profissional. Reconhecer o papel de educador social no sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente e, em especial, no sistema de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei, demanda a escolha dos eixos da política de formação continuada sob o primado da “gramática” de direitos humanos e, que na prática, significa priorizar o olhar sobre o tema-problema de modo interinstitucional e intersetorial e interdisciplinar.

Tendo em vista a especificidade e complexidade do trabalho social, a diferente formação (acadêmica, técnica e áreas do conhecimento) e experiência dos educadores na realização do atendimento socioeducativo, a política de formação continuada dos educadores deve ter por opção metodológica a perspectiva dialógica e emancipatória em conformidade com os pressupostos da educação social (Arroyo, 2007; Baptista, 2007; Baptista, 2012; Barone & Pereira, 2012; Costa, 1990; Costa, 2006; Freire, 2005; Gohn, 2010; Liberali, 2010; Luiz, 2009; Machado, 2009; Silva, 2010). O diálogo, marcado pela problematização e não pela imposição, o verdadeiro diálogo, consiste não na sobreposição de um sobre o outro, e sim na relação de um com o outro (Freire, 2005). Ademais, e considerando a dimensão emancipatória da formação profissional, há necessidade de protagonistas, “capacitados e fortalecidos pela elevação do senso comum à auto-constituição de uma consciência crítica e de seu protagonismo social, a fim de contribuir na construção de uma nova cultura” (Luiz, 2009, p. 70).

No tocante aos documentos legais que apresentam as diretrizes para o atendimento socioeducativo (Brasil, Sinase, SDH-PR - Conanda, 2006; Brasil, SINase, 2012), entende-se que a necessidade da formação continuada visa à transformação na prática

da socioeducação. A política de formação profissional deve possibilitar ao educador social do sistema de atendimento condições de “reflexão-ação-reflexão” em torno de seu compromisso na garantia dos direitos humanos e sentir-se implicado nesse propósito tendo em vista que é sua atribuição enquanto profissional e cidadão. Vale destacar que nas fontes pesquisadas sobre formação continuada para o educador social (legislação, documentos técnicos, propostas de formação) não há distinção clara entre os termos “cursos”, “capacitação” e “formação” indicando a necessidade de estudos sobre o uso indiscriminado de tais conceitos, tendo em vista a recente criação no interior do sistema nacional de atendimento socioeducativo das Escolas de Formação de Socioeducadores.

*No sentido rigoroso da expressão, formar alguém não é apenas transmitir informações ou habilidades ou socializar técnicas e modelos. Acima de tudo é fixar uma perspectiva, ou seja, estabelecer parâmetros intelectuais, éticos e políticos. Trata-se de um processo [...] de articulação e de totalização de saberes, de diálogo com a história e a cultura [...] (Nogueira, 2004, p. 175).*

Como formação continuada pode-se entender um processo dinâmico que, além de discutir e transmitir conteúdos na perspectiva da aprendizagem, também considera os saberes bem como as formações acadêmicas ou não dos envolvidos neste processo. Para Gatti (2008) o conceito “formação continuada” como cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no magistério, momentos e espaços em que se possibilita acesso a informação, reflexão, discussão e trocas de experiências.



## EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

A Lei n.º 12594/12 (Brasil, Sinase), no capítulo que trata dos programas de atendimento socioeducativo, estabelece no artigo 12.º, a composição da equipe técnica do programa socioeducativo, que deverá ser “interdisciplinar”, compreendendo, no mínimo, “profissionais da área de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência” e, no parágrafo 1.º, indica que “outros profissionais podem ser acrescentados às equipes para atender necessidades específicas do programa”. Os programas socioeducativos melhor estruturados acrescentam outros profissionais como advogados, agendes de educação, agentes sociais, apoio administrativo. Além disso, contam com coordenação para a gestão técnica e gerência dos programas e, ainda com, supervisão técnica de profissionais especializados, estes contratados por hora/atividade como prestadores de serviços.

No caso dos programas socioeducativos de restrição da liberdade em que adolescentes cumprem medidas judiciais em meio aberto, de competência dos executivos municipais, são estabelecidas diversas responsabilidades às direções dos programas, como por exemplo, “selecionar e credenciar orientadores, designando-os, caso a caso, para acompanhar e avaliar o cumprimento da medida” pelo adolescente (art. 13.º, inciso I). Esses orientadores são, em sua maioria, os profissionais denominados de educador social ou agentes de educação social ou, ainda, agentes sociais.

No que se refere ao sistema de atendimento socioeducativo de privação de liberdade, de competência dos executivos estaduais, a lei estabelece para a inscrição dos programas de Semiliberdade e de Internação e, mesmo o da Internação Provisória, uma série de requisitos para a atuação dos profissionais: “previsão do processo e dos requisitos para a escolha do dirigente” art. 15.º, inciso III); para o exercício da função de dirigente, é necessário, no mínimo: I – formação de nível superior compatível com a natureza da função; II – comprovada experiência no trabalho com adolescentes de, no mínimo, 2 (dois) anos; e III – reputação ilibada” (art. 17.º). Como pode ser observado, os conteúdos dos

incisos I e II referem-se a formação escolar formal, com certificação em nível superior e experiência na área.

Tendo em vista a complexidade das atividades de socioeducação, os educadores sociais dos sistemas de atendimento, devem além do atendimento direto com adolescentes participar do processo de avaliação nacional da política socioeducativa, que deve ser realizada, a cada três anos: “a participação do corpo de funcionários das entidades de atendimento [ ] (art. 20.º, inciso IV). Ademais, a formação continuada dos profissionais do sistema é quesito a ser observado pela Comissão de Avaliação. A obrigatoriedade com a formação continuada, denominada de ações de “capacitação” tem estimulado que os sistemas nacional, estaduais, distrital e municipais, estabeleçam concretamente uma política de formação continuada para os trabalhadores do sistema e demais operadores e, os sistemas estaduais, tem criado Escolas de Formação de Socioeducadores. Como a criação das escolas é muito recente poucos são os estudos que se debruçam sobre esse lócus da formação dos trabalhadores do sistema de atendimento socioeducativo.

Diante desse contexto, profissionais, especialistas e ativistas do campo socioeducativo vem anunciando a necessidade de regulamentação da profissão de educador social, a exemplo, de outros países. Nesse sentido vem criando associações de educadores sociais em diversos estados da federação para ampliar o debate e dar organicidade às proposições fundadas nos pressupostos da educação social. Há estreita relação das associações locais com a Associação Internacional de Educadores Sociais (Aieji) e isso tem facilitado na troca de experiências, no debate da educação social e do papel dos educadores sociais, tanto que em 2017 o próximo congresso internacional será realizado no Brasil.

O movimento pelo reconhecimento da profissão de educador social no país está vinculado às lutas por transformações da vida social como o fim da ditadura, por liberdades democráticas, por direitos humanos e por uma nova relação entre capital e trabalho. A criação de diferentes entidades no campo da sociedade civil propugnava por uma nova educação social da relação estado e sociedade. Nesse espaço, ganha força a proposta de reconhecimento de uma identidade especial para o educador social

com atuação em diferentes contextos da vida social. O movimento da infância e adolescência apresenta como parte de suas reivindicações da agenda da política pública o reconhecimento da figura do educador social em diversos programas, projetos e serviços sociais.

Esse movimento apresentava trajetória de intervenção em diferentes espaços do território nacional e, uma de suas principais vitórias foi a adoção de uma nova concepção e trato à infância e adolescência na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (artigos 227.º e 228.º): sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta dos cuidados (proteção e defesa) da família, da sociedade e do Estado. A partir daí foi criado o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA) para dar prosseguimento à regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Barone & Pereira, 2012).

Em 2001, lideranças desse movimento realizaram em São Paulo o I Encontro Nacional de Educação Social em torno do tema “Uma outra educação é possível?”, com a presença de mais de 800 trabalhadores sociais do país, com a participação de especialistas e acadêmicos no debate do tema da educação social. Nesse evento começa a se desenhar a proposta de uma organização específica de educadores sociais a partir “da percepção que a educação social se constitui em um campo específico que se diferencia da educação escolar” no enfrentamento da questão social e na construção, de fato, de um Estado Democrático de Direitos. A proposta de criação de uma associação de caráter nacional de educadores sociais tem no Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo/SP (PMMR), uma das incentivadoras e apoiadoras da proposta.

A partir de outros encontros de Educação Social foram criadas associações estaduais e, dentre elas, a do estado de São Paulo (Associação dos Educadores e Educadoras Sociais) em 2009, objetivando promover o debate sobre o saber/fazer do educador social, qualificar as práticas, fortalecer a identidade do educador social como uma nova categoria profissional, trocar experiências, buscar adequadas condições de trabalho, produzir material

didático-pedagógico, articular com a universidade no fomento à formação permanente, produção de estudos, sistematização das práticas numa aproximação teoria-prática consolidando o projeto de “uma outra educação é possível” para/na sociedade brasileira na atenção a grupos mais vulnerabilizados da população.

De um modo geral, são objetivos das associações de educadores sociais desde a mobilização em torno dos princípios e diretrizes da educação social e, por extensão da organização e articulação dos educadores sociais no seu âmbito de atuação, o reconhecimento social e identidade profissional. Suas ações estão articuladas em diferentes parcerias, com destaque para a universidade como promotora da educação social a partir de palestras, seminários, congressos, cursos de extensão universitária, cursos de graduação e pós-graduação e, eventos, no geral. A articulação com o poder público, entidades sociais e com a iniciativa privada visando o conhecimento das questões sociais e educacionais identificados pelos educadores sociais, pleiteado no contexto do movimento social de educadores sociais, contribuiu para a aprovação da Lei Ordinária n.º 239/12 pela Câmara Municipal de Fortaleza (CE) cujo texto regulariza da atividade do educador social. Outra ação de amplitude nacional do movimento refere-se à proposta de regulamentação da profissão, seguindo a referência de outros países na atuação dos espaços da educação social. Encontra-se em tramitação, desde 2009 o Projeto de Lei n.º 5.346 que focaliza a regulamentação da profissão já aprovado em duas comissões, a de Educação e a da Administração e Serviço Público, aguardando ainda o parecer da Comissão de Constituição e Justiça.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES SOCIAIS

No contexto do sistema de atendimento socioeducativo a formação profissional deve contemplar, no mínimo, três aspectos: a instituição socioeducadora, os educadores sociais, os adolescentes atendidos. Nesse tripé, os educadores sociais estão entre os principais mediadores da socioeducação de adolescentes no processo de cumprimento da medida judicial com vista à garantia do desenvolvimento sadio e harmônico dos atendidos. A influência dos educadores nesse processo se faz por relações interpessoais que podem ser mais profissionais, respeitadas, afetivas e de cuidado como podem ocorrer mediante o emprego da força (psicológica ou física), da desatenção e descuido, numa clara omissão do papel de educador trazendo reflexos negativos para a instituição, educadores e adolescentes atendidos. Um projeto político de formação deve combinar esses três aspectos, pois o que se almeja é o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores sociais com o fim de uma intervenção qualificada (científica e técnica) na atenção do adolescente sob a tutela do Estado no cumprimento de medida judicial socioeducadora. Estudos realizados sobre o tema demonstram que o papel dos profissionais nas relações cotidianas tem sido frequentemente reduzido à disciplinarização e controle de “corações e mentes”.

No documento Sinase (2006), a política de formação para os profissionais do sistema de atendimento é compreendida como “capacitação introdutória” para o trabalhador iniciante na lida com o adolescente em conflito com a lei; “formação continuada” entendida como atualização e aperfeiçoamento do trabalhador inserido no processo do trabalho socioeducativo e “supervisão externa e/ou acompanhamento das Unidades e/ou programas” destinados ao acompanhamento especializado por especialistas externos à instituição para o acompanhamento de grupos, considerando o cargo, função e atividades desenvolvidas. Os conteúdos desse formato de formação vão desde a apresentação das “referências aos princípios legais e éticos da comunidade educativa e o projeto pedagógico”, o enfoque sobre as concepções e práticas da socioeducação e o papel do trabalhador no sistema de atendimento que tem como finalidade “melhorar a qualidade dos serviços prestados e promover o profissional continuamente”

e, nas atividades de supervisão, a criação de espaços onde os trabalhadores “podem expor suas dificuldades e conflitos nos diversos âmbitos (efetivo, pessoais, relacionais, técnicos, grupais e institucionais) da prática cotidiana, com o objetivo de redirecionamento dos rumos visando à promoção dos princípios ético-político da comunidade socioeducativa” (Brasil, SDH-PR / Conanda, 2006, p. 54).

Na lei federal (Brasil, Sinase, 2012), a formação continuada aparece como competência da União em “contribuir para qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo” (art. 3.º, inciso V) e nas disposições gerais dos programas de atendimento, como um dos requisitos obrigatórios para a inscrição de programas socioeducativos nos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, nos três âmbitos da administração pública como “política de formação dos recursos humanos” (art. 11, inciso IV). Em uma perspectiva mais orgânica da formação para o sistema socioeducativo, o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 do Ministério da Justiça (2009), indica a criação, em todo o sistema, dos Centros de Formação Profissional e, nesse sentido, são definidas como uma das metas prioritárias, no eixo da gestão da política socioeducativa, a implantação da Escola Nacional do SINASE e, por extensão, das Escolas Estaduais, para “garantir a oferta de formação permanente para qualificar os profissionais do sistema” (Brasil, SDH-PR, 2013).

Uma proposta política de formação continuada deve eleger como eixo das ações o tema dos direitos humanos para dar sustentação ao arcabouço jurídico e institucional brasileiro após 1988 e, com isso, ênfase na abordagem interdisciplinar e diferentes métodos tendo em vista as contribuições da Educação, Psicologia, Direito, Sociologia, Antropologia, História, Filosofia e Serviço Social, enquanto tendências e perspectivas. Nesse sentido, faz parte da Educação Social “pensar em propostas de formação críticas, emancipatórias e orientadas pela práxis” e, os Direitos Humanos, como um paradigma inclusivo que “privilegia as dimensões afetivas e relacionais e o desvelamento ideológico que fundamenta muitas práticas socioeducativas” (Souza, 2010, p. 6).

Na construção de uma proposta de formação continuada de educadores sociais se faz necessário proceder ao levantamento das

ações de formação que vêm sendo ofertadas. Também, é preciso considerar a gama de profissionais presentes no todo do sistema socioeducativo de atendimento (agentes sociais, agentes de educação, vigilantes, monitores, porteiros, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, entre outros) com seus diferentes saberes, práticas, formação escolar, tempo na função e dos demais profissionais envolvidos (advogados, gestores, encarregados administrativos). Ouvir os profissionais na propositura do desenho da política de formação continuada é garantir sua justeza, êxito e investimento e, principalmente, fazer desse processo, uma atividade de formação-intervenção dos envolvidos e exercício dialógico entre os que pensam, executam e participam, todos como sujeitos da formação, pois “os educadores sociais são compreendidos como sujeitos que ativamente negociam significados sobre si mesmos, a partir das circunstâncias dos contextos culturais de que participam e dos lugares sociais que lhes são atribuídos, assumidos e resistidos” (Souza, 2010, p. 8).

O que se espera de uma proposta de formação continuada é a evidência do diálogo, da reflexão, do conflito, do consenso e de alteridade dos contextos, considerando que o educador social é um sujeito concreto, que atua em espaços concretos, com demanda diferenciada e ação individualizada e coletiva e, que ainda encontra-se imerso, em relações de poder, quase sempre, rígidas e hierarquizadas. A formação continuada nessa perspectiva trabalha em duas dimensões: micropolítica, quando da escuta, diálogo e análise das experiências concretas vivenciadas cotidianamente em que o saber e as competências estão dadas para o desenvolvimento da socioeducação e, macropolítica, quando da alteridade na reconfiguração desse saber-fazer pela inovação e criatividade na produção e difusão conhecimento e, com possibilidades reais de interferir na política socioeducativa e no modo de olhar e tratar o adolescente em conflito com a lei pela sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. (2007). Educação social na perspectiva da efetivação dos direitos humanos: educação e direitos humanos. *Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)*. Anais. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania. Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora.
- Barone, R., & Pereira, I. (2012). A Universidade, a Educação Social e a Formação do Socioeducador. *Serviço Social em Revista*, 15, 5-20.
- Baptista, I. (2007). Educação social: uma outra história é possível? *Encontros Nacionais de Educação Social (ENES)*. Anais. Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.
- Brasil (2013). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- Costa, A. (2006). *Parâmetros para formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Costa, A. (1990). *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FIBGE. (2010). Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>.
- Gatti, B. (2008). Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 57-70.
- Gohn, M. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Lei n.º 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Presidência da República - de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.
- Lei Federal n.º 12.594. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* – de 18 de janeiro.
- Liberali, F. (2010). *Formação crítica de educadores, questões fundamentais*. Campinas: Pontes.
- Luiz, D. (2009). Capacitação e Emancipação: uma relação possível. *Revista Textos & Contextos*, 8 (1), 68-88.
- Machado, E. (2009). *Pedagogia social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção*. Curitiba. *Anais IX Congresso Nacional de Educação*, PUC/PR, out.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Secretaria Nacional de Assistência Social (MDS – SNAS). (2012). *Censo SUAS/CREAS*. Brasília: DF.
- Nogueira, M. (2004). *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SDH/PR – Conanda). (2006). *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*. Brasília, DF. <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>>.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SDH/PR – Conanda). (2006). *Resolução nº 112/2006*. Brasília, DF. <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>>.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SDH/PR - Conanda). (2006). *Resolução 119/2006*, Brasília, DF. <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>>.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR). (2012). *Sistema de Garantia de Direitos*. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>>.
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República. (2012). *Adolescente em meio aberto - adolescente em meio fechado: levantamento nacional do atendimento Socioeducativo 2011*. Brasília, DF. <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>>.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR). (2013). *Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: DF.
- Silva, R. (2010). *A experiência internacional em Educação Social e sua regulamentação como profissão no Brasil*. Acedido em 13 de setembro, em [http:// www.cibs.cbciss.org/relatos.html](http://www.cibs.cbciss.org/relatos.html)
- Souza, T. (2010). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde – Instituto de Psicologia)*. Universidade de Brasília: DF.

# FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL TRABAJO CON ADULTOS MAYORES: UN PROYECTO COMPARTIDO ENTRE LA UNRC (UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, ARGENTINA) Y LA UGR (UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA)

Montero García, Inmaculada

Universidad de Granada – Facultad de Ciencias de la Educación

Villas-Boas, Susana

Universidad de Coimbra – Faculdade de psicologia e Ciências da educação

imontero@ugr.es; suvboas@gmail.com;

Palabras clave

persona mayor, profesionalización, capital social

## RESUMEN

La finalidad de esta comunicación es destacar la importancia de revalorizar el trabajo con la persona mayor desde un enfoque crítico, teniendo en cuenta el gran capital que supone este sector poblacional en la actualidad de nuestra sociedad. Partiendo de los datos que destacan la cada vez mayor presencia de estas personas, señalamos cómo desde la Educación Social es posible construir proyectos que involucren a toda la sociedad en aras de dimensionar la actuación socio-educativa con las personas de más edad. En concreto, se presenta el proyecto “Formación de docentes para el trabajo con adultos mayores” compartido entre la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina) y la UGR (Universidad de Granada, España), financiado por la AECID y dirigido a fortalecer y dinamizar el tejido social de un segmento poblacional argentino, hasta el presente excluido de los foros de participación socio-políticos, al objeto de direccionar el mismo hacia la formación profesional y potenciar asimismo los recursos docentes para el trabajo con adultos mayores. Concluimos resaltando la trascendencia de la formación de los profesionales que atienden a esta población, subrayando la necesidad de utilizar técnicas que faciliten el descubrimiento personal para perseguir los principios de actividad, independencia y participación que caracterizan la acción socio-educativa en las personas de edad avanzada.

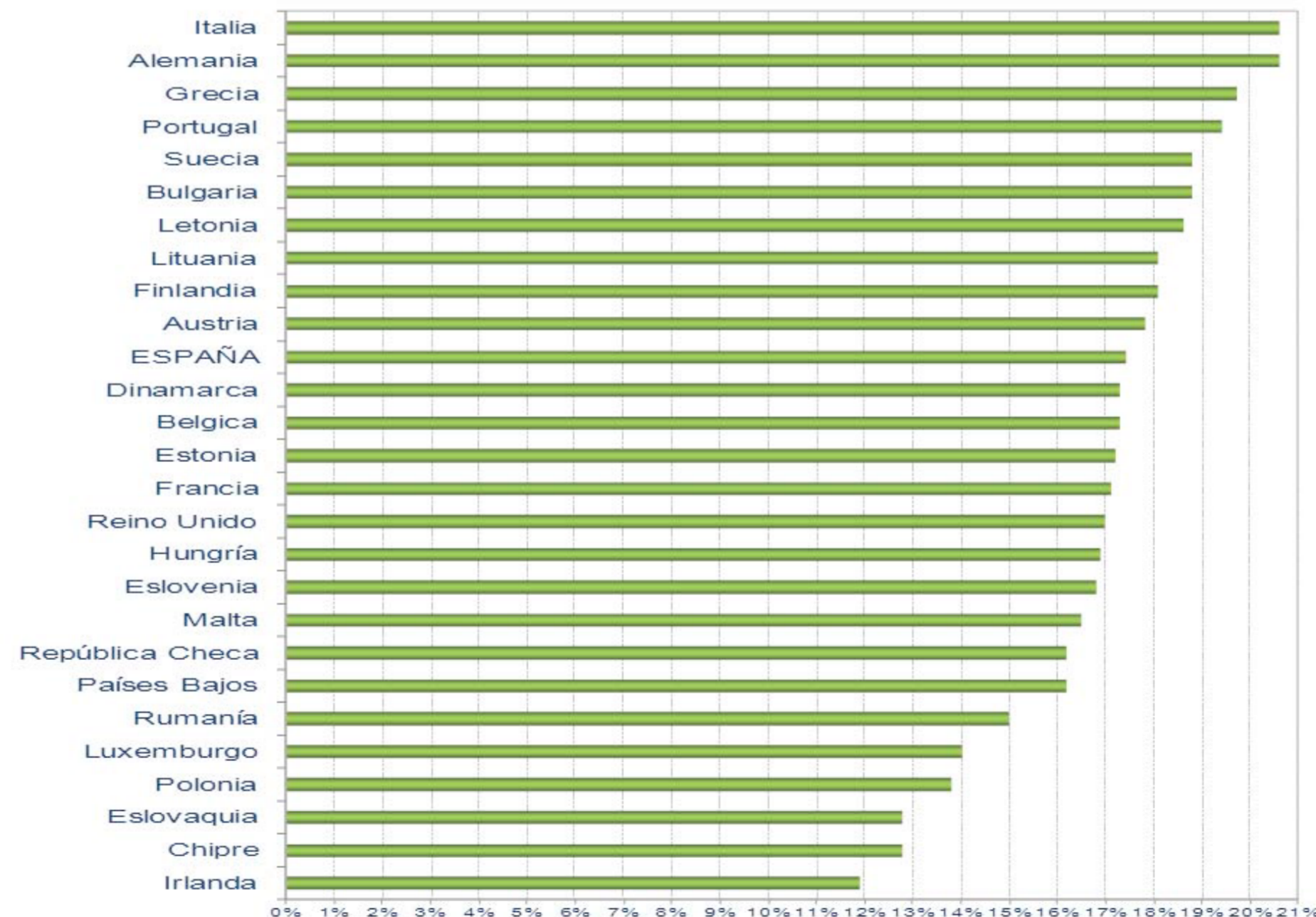
## INTRODUCCIÓN

Como ya apuntábamos en anteriores trabajos (Montero y Muñoz, 2012), las significativas vicisitudes económicas, sociales y políticas que han tenido lugar en el último tercio del siglo XX, han acarreado importantes cambios en la vida social y en el raciocinio colectivo. Se ha precisado de la formación de profesionales para la acción socioeducativa, obligando a redefinir un perfil que agrupase el amplio abanico de especialistas que, hasta hace sólo unas décadas, actuaban con carácter voluntario. Tal como señala el profesor Pantoja Vargas, (2012, p.74), “vivimos en el reinado del subjetivismo y por eso nos hace falta la confrontación mediante el diálogo”.

En efecto, cada vez se hace más urgente la necesidad de formar educadores competentes y críticos, que recojan las demandas y requerimientos de quienes constituyen un tejido social activo, llámense adultos o personas mayores<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Utilizaremos de forma indistinta la referencia “personas mayores” o “adultos mayores”, a sabiendas que esta última expresión es la más utilizada en los países de Latinoamérica.

Gráfico 1- Población de 65 y más años en la Unión Europea, 2012 (%)



Fuente: Eurostat 2012 (Abellán, Vilches & Pujol, 2014)

Por otra parte, es una evidencia que la población de personas mayores en Europa es cada vez mayor y sigue creciendo de forma continuada. En el gráfico 1 se presentan los datos, donde aparecen Italia y Alemania como los países con mayor índice de personas mayores de 65 años, seguidos de cerca por Grecia y Portugal.

No obstante, el envejecimiento de la población es una característica que afecta a la población mundial. Las sociedades envejecen en todas las partes del mundo. Tal como reconoce el Informe 2008 del IMSERSO<sup>2</sup>, los grupos de personas de 65 y más años comienzan a ser un segmento importante de todos los países (IMSERSO, 2008). Aun así, es preciso señalar que “envejecer” es algo subjetivo y está condicionado por factores socioculturales, políticos, económicos... Si nos atenemos a los datos puramente cuantitativos, en España, durante los últimos cinco años, la población mayor ha ascendido en más de 250.000 personas, con un incremento del 3,5%. El panorama demográfico futuro presenta una sociedad envejecida en la que casi un tercio de la población serán personas mayores. En cifras, por cada niño de 0 a 14 años habrá 2,3 personas mayores.

En América Latina existe, de forma parecida a Europa, (aunque en distinto grado), un descenso de la población de 15 años, un aumento de la población de 65 años y un engrosamiento de la pirámide entre estas edades<sup>3</sup>. De ello se concluye que la población irá envejeciendo. En los últimos 60 años la población de América Latina habría ganado casi 22,5 años en el promedio de vida, alcanzando 74,3 años en el quinquenio 2010-2015, lo cual la aleja de las regiones menos desarrolladas y la acerca a las más desarrolladas, manteniéndose siempre por arriba del promedio mundial. Este cambio ha sido generalizado y para 2012 se destaca que varios países de la región superan los 75 años de esperanza de vida al nacer para ambos sexos (Argentina, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México y Uruguay). Aunque existe una

<sup>2</sup> IMSERSO (Instituto de Mayores y Servicios Sociales) es la entidad gestora de la Seguridad Social en España, destinada a la gestión de los Servicios Sociales complementarios de las prestaciones del Sistema de Seguridad Social y en materia de personas mayores y personas en situación de dependencia.

<sup>3</sup> “La fecundidad en América Latina: un descenso acelerado y heterogéneo con profundas transformaciones demográficas y sociales” (CEPAL, 2008)

tendencia a disminuir las diferencias de esperanza de vida al nacer entre países, aún persisten desigualdades importantes. En 1950-1955 la diferencia máxima era de 28,5 años y estaba dada por la esperanza de vida de Uruguay (66,3) y Haití (37,6), mientras que en 2010-2015 la diferencia máxima es de 17 años y corresponde a Cuba (79,2) y Haití (62,1).<sup>4</sup>

Si nos centramos en Argentina, las proyecciones sugieren que en el año 2015 (el año próximo), la población de 65 años o más se habrá duplicado respecto a la década de los 60. En la actualidad, junto con sus vecinos, Chile y Uruguay, Argentina es uno de los países con mayor población de personas (adultos) mayores.

De estas cifras extraemos la importancia de considerar la población de personas mayores con mayor especificidad, desde un paradigma de atención integral. Más allá de modelos asistencialistas, creemos firmemente en el derecho a una atención socio-educativa que atienda a los requerimientos de una población también cada vez con más ansias de formación. No obstante, es cierto que la situación actual socio-económica de la población española está condicionando del mismo modo esta atención.

Aportamos a continuación, aun someramente, datos concretos que nos sitúan en la importancia de re-considerar la educación como una variable importante en la comprensión actual de esta etapa.

<sup>4</sup> Datos extraídos del Informe 2012 sobre Proyección de Población en América Latina. Disponible en <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/1/50561/P50561.xml&xsl=/tpl/p9f.xsl&base=/celade/tpl/top-bottom.xsl>

## LA IMPORTANCIA DEL CAPITAL SOCIAL EN LA ACTUALIDAD DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Comenzamos este apartado desde la conveniencia de definir qué se entiende por capital social. Uno de los autores más representativos en este campo, Coleman (1988, 1990) entiende que el capital social está compuesto por los siguientes recursos:

- Las redes sociales, como son los lazos de parentesco, las redes comunitarias informales, las organizaciones sociales, etc. El mantenimiento de estos vínculos requiere una inversión de tiempo y dedicación, pero permite obtener beneficios en forma de flujos de solidaridad, capacidad de defensa de intereses y derechos, obtención de información (la cual resulta determinante para la capacidad de decisión y actuación del individuo), etc.
- Las normas sociales (de voluntariedad, altruismo, comportamiento) y derechos comúnmente aceptados, así como las sanciones que los hacen efectivos.
- Los vínculos de confianza social, la cual garantiza un entramado de obligaciones y expectativas recíprocas que posibilitan la cooperación. Estas relaciones pueden abarcar también las de autoridad, consistentes en la cesión consensuada a un líder de poderes para gestionar problemas colectivos.

Otros autores se han aproximado al concepto desde perspectivas complementarias. En un artículo del profesor Azqueta, Gavaldón & Margalef (2007), se resumen distintas visiones acerca del mismo. Las presentamos de manera literal porque nos parecen las más representativas dentro del tema que nos ocupa. «El capital social es la solidaridad que una persona o un grupo siente por los demás. Se basa en relaciones de solidaridad que pueden describirse mediante el uso de redes» (Robison en Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007, p. 273). Desde una proyección social, también se entiende como «normas o valores compartidos que promueven la cooperación social» (Fukuyama, 2003,

cit. en Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007, p. 273). Considerando los posibles resultados, el capital social «es fruto de las relaciones sociales y consiste en expectativa de beneficios derivados del trato preferencial entre individuos o grupos» (SCIG, 2001, cit. en Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007, p. 273). Por otra parte, y atendiendo al proceso que conlleva, podría significar «el contenido de ciertas relaciones e instituciones sociales, caracterizadas por conductas de reciprocidad y cooperación y retroalimentadas con actitudes de confianza» (Durston, 2005, cit. en Azqueta, Gavaldón & Margalef, 2007, p. 273).

Teniendo en cuenta las distintas significaciones y el gran valor que puede representar para la sociedad actual, proponemos el capital social como recurso indudable y de gran trascendencia en el trabajo socio-educativo. De hecho, según datos del último informe Foessa (2014), parece ser que, a pesar de las fuertes dificultades, se mantiene el gran recurso del capital social en la sociedad española, un recurso que es de vital importancia preservar. Del mismo modo se hace énfasis en el hecho de que, incluso el espacio social de la exclusión, al estar más condicionado cada vez por la dimensión económica, está cada vez menos marcado por los problemas que tienen que ver con los comportamientos y las relaciones interpersonales. Otra de las conclusiones importantes de este reciente informe, es que el acceso a un nivel educativo alto es una buena medida preventiva de la exclusión. Las diferencias más destacadas entre unos tipos de hogares y otros se dan justo según el nivel de estudios del sustentador principal (cuatro veces más proporción de excluidos en las personas analfabetas que en las universitarias). Parece, por tanto, que el discurso que viene desacreditando el valor de la educación en nuestra sociedad y habla de sobre-formación de las personas (como si les sobrara una parte de la educación recibida) no se corresponde con ninguna evidencia empírica desde la perspectiva de la exclusión social. Los hogares encabezados por una persona con estudios universitarios suponen tan solo el 7% del total de los afectados por la exclusión social. La incidencia en estos hogares se reduce a la mitad respecto del conjunto (p. 29). Por otra parte, el número de hogares en “desempleo total familiar” donde vive alguna persona con más de 65 años de edad, se ha triplicado de 2009 a 2012, representando unas 300.000 familias en España (VV.AA., 2012).

Como ya apuntábamos anteriormente, según los datos del último Informe del Observatorio de las Personas Mayores del IMSERSO (Abellán, Lorenzo & Pérez, 2012), entre el año 2010 y el 2050 se estima que la población mundial de 65 años y más se multiplicará por tres, pasando de 523 millones a 1.486 millones. En España la proporción de población de 65 años y más ha pasado de representar un 11% en 1975 a un 16,6% en 2009; además, las proyecciones de población apuntan a que en las próximas décadas seguirá aumentando. En el año 2049 habrá el doble de personas mayores que en la actualidad, y representarán más de un tercio del total de la población española (31,9%).

A pesar del aumento de la presencia de las personas mayores en la sociedad, éstas parecen continuar sin gozar de identidad y del reconocimiento que merecen, pues el 61,6% de la población consideraba que las personas mayores no ocupan el lugar que les corresponde en la sociedad (CIS, 2009). Los resultados del Barómetro (CIS, 2009), indican que el 36,2% de la población considera que la idea que mejor representa la imagen que se tiene de las personas mayores es que no pueden valerse por sí mismas y necesitan cuidados. A continuación, el 23,4% tiene la idea de que las situaciones de los mayores son diferentes; el 13,1% que ayudan a sus familias y otras personas; el 11,5% que están muy solos y no tienen apoyo familiar o social; el 6,2% que son activos y disfrutan de la vida; el 3,8% que no tienen obligaciones y el 3% que suponen una carga.

En cuanto a los estudios que toman en consideración el papel activo de las personas mayores en la sociedad actual, se ha demostrado que quienes no salen con otras personas, tienen menos posibilidades de hablar sobre sus problemas, se distraen menos de lo que desean y reciben menos elogios, obtienen puntuaciones más bajas para la práctica totalidad de las dimensiones de bienestar psicológico (Oliva, Mendizábal & Asencio, 2013).

Por otra parte, desde el punto de vista de los programas de carácter intergeneracional, se advierte que este tipo de prácticas contribuye a incrementar las redes sociales de las personas mayores y por ende, a prevenir las situaciones de soledad y aislamiento (Sánchez & Torrano, 2013, p.232).

En este contexto, creemos pertinente fortalecer recursos y programas destinados a revitalizar el sentido y la significación de la persona mayor en nuestra sociedad. Para ello se precisan, ineludiblemente, profesionales formados y comprometidos con ello. Concienciados de esta necesidad, desde la Universidad de Granada, en colaboración con la Universidad de Río Cuarto, en Argentina, nos propusimos desarrollar un proyecto dirigido a dar mayor visibilidad e importancia a la formación de los profesionales que trabajan con personas mayores.

La experiencia que pasamos a exponer, forma parte de un proyecto, aprobado por la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) con el fin de capacitar a los profesionales que trabajan en el ámbito de la educación en personas mayores. Describimos brevemente sus objetivos y desarrollo.

## FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL TRABAJO CON ADULTOS MAYORES: UN EJEMPLO DE PROYECTO COMPARTIDO ENTRE LA UNRC Y LA UGR

El proyecto “Formación de docentes para el trabajo con adultos mayores” (AM), código B/019565/08, nace como proyecto compartido entre la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina) y la UGR (Universidad de Granada, España).

Plantea como meta fortalecer y dinamizar el tejido social de un segmento poblacional argentino, hasta el presente excluido de los foros de participación socio-políticos, direccionando el mismo a la formación profesional y potenciación de los recursos docentes para el trabajo con adultos mayores. Esta finalidad se concreta y desarrolla a través de diferentes objetivos.

Como tarea prioritaria, consideramos la necesidad de establecer una red con intención de vincular 5 docentes de la Universidad de Granada, 9 docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Catamarca.

Para ello se organizan, coordinan y dictan distintos cursos específicos, a la vez que se forman a 41 cursantes en el Postgrado “Formación docente para el trabajo con adultos mayores” en conexión con 30 municipios del centro sur de la Provincia de Córdoba. En este proceso se implican las diversas oficinas, secretarías, direcciones y/o áreas de Adultos Mayores locales, el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba y la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el Instituto Nacional de Previsión Social de Jubilados y Pensionados (PAMI), conjuntamente con 12 organizaciones no gubernamentales. A partir de la estructura reticular planteada y como parte de los proyectos elaborados en el postgrado surgen acciones locales y regionales que expresan el objetivo de visibilizar la temática del adulto mayor en la sociedad. Como resultado de los intercambios de prácticas y teorías se desarrolla una publicación en la que se expresa un modelo de trabajo en contextos educativos con AM.

De forma paralela, desde el impacto que tiene en la sociedad del sur de la Provincia de Córdoba el Curso de Postgrado y la temática abordada, se produce por parte de los medios masivos de comunicación (escritos, televisivos y radiales) interés en el registro y difusión de lo desarrollado.

La participación de público en general y en particular AM en las actividades abiertas desarrolladas (inauguración del Curso de Postgrado, charlas-debate), superó lo estipulado en el proyecto original evidenciando el interés y avidez por la temática propuesta y abierta a la consideración de la sociedad.

Desde los aspectos políticos que visibilizan la temática en la agenda política y pública, cabe destacar que el proyecto fue declarado de interés por parte de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Expte. N° 1848-D-2009, trámite parlamentario 033; y que, a partir de proyectos planteados por cursantes del postgrado, surgen acciones locales y regionales significativas, que implican a la educación como acción social posibilitadora de cambios, en beneficio del colectivo de mayores en particular y de la comunidad en general.

Se explicitan a continuación los objetivos planteados en el proyecto:

1. Formar profesionales con recursos humanos, cognitivos y técnicos capaces de construir una mirada integral del adulto mayor desde un abordaje educativo de la Pedagogía y la Educación Social.

Las acciones que proponen en los trabajos desarrollados durante el proceso de cursada involucran al colectivo de mayores y a la comunidad de la ciudad de Río Cuarto y de municipios del centro sur de la provincia de Córdoba.

La actividad que desarrolla el Programa Educativo de Adultos Mayores de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se ve enriquecida a partir de la formación que el equipo docente del mencionado espacio educativo aborda como parte del posgrado ofrecido.

2. Visibilización del sector de adultos mayores como tema de agenda pública y política. El aspecto enunciado puede verificarse a través del interés que generó en los medios masivos de comunicación la propuesta planteada en el Curso de Postgrado. Interés registrado en los medios locales y regionales.

Por otra parte, a nivel político y vinculado al proyecto que se analiza, se produjo la conformación de una Mesa Interinstitucional de Políticas para el AM de la que forma parte la Universidad Nacional de Río Cuarto, el PAMI (Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados en Argentina), la Municipalidad local, Institución Cervantes y el Área de Tercera Edad del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba (Argentina), iniciando una etapa inédita a partir de la vinculación establecida.

Cabe destacar que a partir del curso se estructura una red que integra el nivel local, regional, nacional e internacional vinculando 30 municipios de la Provincia de Córdoba (La Carlota, Los Cisnes, Tosquita, Almafuerte, Berrotarán, Elena, Gigena, Río de los Sauces, Serrano, Vicuña Maquena, Mattaldi, Huinca Renancó, Villa Huidobro, Coronel Moldes, Holmberg, Las Higueras, Río Cuarto, Las Varillas, Carnerrillo, General Cabrera, General Deheza, Las Perdices, La Cautiva, Alpa Corral, Jovita, General Levalle, Coronel Baigorria, Bengolea y Ucatcha), con la UNRC y la UGR a partir del grupo de 14 docentes involucrados en el Proyecto, 12 Centros de Jubilados, Hogares de Mayores, Hogares de Día, ONG (Helpargentina, Fundación Navarro Viola), lo que es índice elocuente superador de lo estipulado en el proyecto original (2 universidades, 6 municipios trabajando en red, 5 ONGs).

3. Promoción de los valores del adulto mayor inserto en la sociedad con beneficio en la calidad de vida comunitaria desde estructuras axiológicas que propendan a la inclusión, la tolerancia, la recuperación de memoria e historia.

Las acciones de tipo educativas abiertas a la comunidad en general y a los mayores en particular, tales como la inauguración del curso de postgrado en el Teatro Municipal de

la ciudad de Río Cuarto, charlas debates, presentaciones, actividades para el día del adulto mayor tuvieron una respuesta impensada en el proyecto original. Mientras en la que en la propuesta se estipula 100 adultos mayores participantes, más de 700 dan cuenta del interés despertado.

4. La consolidación de las redes de trabajo y el desarrollo de acciones conjuntas permite vislumbrar, desde el proyecto ejecutado, el diseño de políticas superadoras del asistencialismo. La formación lograda de recursos humanos implica avanzar en modelos educativos que incorporen al mayor en su comunidad como capital, lo que se expresa en las acciones y proyectos planteados por los cursantes del postgrado.

Como conclusiones destacamos las siguientes:

- La significación y proyección que tiene en el ámbito local de Argentina el cruce de experiencias que involucran teoría y prácticas desde el lugar de la solidaridad intelectual. La reflexión referencia el valor de la actitud institucional, expresada por todo el equipo de la Universidad de Granada y el aporte inconmensurable que ha realizado AECID permitiendo la concreción del proyecto en la República Argentina.
- La potenciación de recursos que brinda la Pedagogía y la Educación Social, puesta al servicio de los adultos mayores como posibilidad de cambios contextuales, permite proyectar al sector brindando nuevos modelos sociales. La educación aporta, a partir de la formación de recursos humanos munidos de herramientas teóricas, reflexivas y prácticas, alternativas que disminuyen la exclusión y autoexclusión vincular del mayor. La educación es principio, en la propuesta desarrollada de toda promoción social.
- A nivel de la red internacional e interuniversitaria trazada es posible pensar intercambios, desde la asociatividad, que potencien y permitan el desarrollo local a partir de la educación como herramienta estratégica. Este eje implica un proceso que trascienda la mirada pública y política de base asistencialista hacia el mayor.

- El proyecto “Formación docente para el trabajo con adultos mayores”, ha permitido la integración profesional y humana de dos equipos de trabajo vinculados a instituciones universitarias de España y Argentina. El cruce, expresado en la posibilidad de trabajo conjunto, se sostiene a partir de una ideología común. La enunciación de propuestas teóricas y prácticas, en diálogo permanente, han permitido la realimentación en todo el proceso desarrollado integrando una mirada reflexiva superadora de la existente.

Ha sido de fundamental importancia la convicción de trabajo vinculado al adulto mayor y la fortaleza desarrollada por todo el equipo para, flexiblemente, generar modificaciones y redireccionar propuestas cuando se consideró necesario dar respuesta a situaciones imponderables.

## REFLEXIONES FINALES

La propuesta concretada permite visualizar la dinamización de temáticas vinculadas al adulto mayor en lo local y regional desde rasgos distintivos, relacionados a la educación y expresados ampliamente en párrafos anteriores.

La red, conformada por municipios y organizaciones de la sociedad civil, da cuenta de la necesidad de fortalecer espacios para sostener y potenciar emprendimientos que proyecten al mayor como capital social, cultural y comunitario. Esto es confrontar el paradigma hegemónico biomedicalizado, sostenido por mitos y estereotipos, de frente a la construcción de una sociedad más inclusiva y solidaria.

En el proyecto expuesto se parte de la necesidad de formar a los docentes que están trabajando en el ámbito de las personas mayores (adulto mayor) al objeto de singularizar sus intereses, demandas y experiencias. Desde esta dimensión, la AECID contribuye a equilibrar la formación de especialistas en educación de personas mayores como posgrado universitario, iniciando un proceso sostenido de profesionalización del sector y, por otro, subraya y potencia el ámbito del «adulto mayor», hacia quien directamente se orienta la optimización, disminuyendo los niveles de exclusión y estimulando el compromiso y la participación real en los contextos de referencia. No obstante, y a pesar de los beneficios que, en esta línea, se van visibilizando, consideramos prioritario el esfuerzo por seguir trabajando en la clarificación e intercambio de significados en aras a favorecer y optimizar los procesos conducentes a una efectiva «ciudadanía activa» en el caso de las personas de más edad (Montero, Mínguez & Bedmar, 2011).

El profesional que se prepara para trabajar con personas mayores ha de tener claro el propósito de su ejercicio, pero también las notas esenciales que caracterizan la educación a estas edades. Por ello, cuando hablamos de capacitación docente, trascendemos el campo profesionalizador desde la concepción restringida de mero instructor para comprender la tarea del educador como profesional reflexivo. No es por tanto una labor de programación y enseñanza, como de incursión en las características y



necesidades que, desde sus mismos intereses, reclaman los que ya han pasado con creces las edades de una intervención más dirigida y estructurada. Si la finalidad educativa tiende a la autorrealización personal y su proyección social desde una dimensión fundamentalmente expresiva y vinculada al propio contexto, la actuación de los educadores debe facilitar las estrategias más adecuadas para conseguirlo. Y la profesionalización y capacitación personal cubren aquí una función esencial. Los métodos irán encauzados a través del descubrimiento personal y las técnicas rebasarán la simple operatividad para perseguir los principios de actividad, independencia y participación que caracterizan la acción socio-educativa en las personas de edad. Se trata, en definitiva, de propiciar procesos de interactividad, primando la reflexión desde una educación compartida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, A. Vílches, J., & Pujol, R. (2014). Un perfil de las personas mayores en España, 2014. Indicadores estadísticos básicos. *Informes en Red*, 6. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Accesible en <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos14.pdf> (Consulta el 30 de abril de 2014)
- Abellán, A., Lorenzo, L., & Pérez, J. (2012). Indicadores demográficos. En IMSERSO (Ed.), *Informe 2010. Las personas mayores en España* (pp. 221-264). Madrid: IMSERSO.
- Azqueta, D., Gavaldón, G., & Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social? *Revista de Educación*, 344, 265-283.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2008). *Observatorio demográfico* N° 5. Accesible en <http://redo.me.uk/ndymo/www.eclac.cl/cgi-in/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/8/36498/P36498.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt#> (Consulta el 2 de mayo de 2014).
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2009). *Barómetro de enero. Avance de resultados*. Accesible en [http://datos.cis.es/pdf/Es2782mar\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es2782mar_A.pdf) (Consulta el 30 de abril de 2014).
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2008). *Informe 2008. Las personas mayores en España*. Madrid: IMSERSO. Accesible en <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/estadisticas/informe-mayores/2008/volumen-1/00-informe-personas-mayores-2008-vol-01.pdf> (Consulta el 25 de abril de 2014).
- Informe Foessa (2014). *Análisis y perspectivas 2014. Precariedad y Cohesión Social*. Madrid: Fundación Foessa. Accesible en [http://www.foessa.es/publicaciones\\_download.aspx?Id=4705](http://www.foessa.es/publicaciones_download.aspx?Id=4705) (Consulta el 20 de mayo de 2014).
- Montero, I., García Mínguez, J., & Bedmar, M. (2011). Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación*. Accesible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3934Montero.pdf> (Consulta el 24 de abril de 2014).
- Montero, I., & Muñoz-Galiano, I. (2012). Perfil e identidad del Educador Social. El uso de competencias desde la actual ley universitaria. En S. Morales, J. Lirio & R. M. Itarte (Coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social*. Valencia: Nau Llibres (329-338).
- Oliva, Á., Mendizábal, M., & Asencio, E. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 0(22), 153 - 168. doi:10.7179/PSRI\_2013.22.11
- Sánchez, M., & Torrano, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235.
- Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del Educador Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79. Accesible en <http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia-social/article/view/70/66> (Consulta el 15 de abril de 2014).
- VV.AA. (2012). Crisis y fractura social en Europa: Causas y efectos en España. *Colección Estudios Sociales*, n° 35. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.

# GENDECIT: GÉNERO, CIUDADANÍA Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Rocío Cárdenas-Rodríguez  
María del Carmen Monreal Gimeno  
Teresa Terrón-Caro  
*Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España)*  
mrcarrodd@upo.es; mcmongim@upo.es; mttercar@upo.es

**Palabras clave**  
mujer y género, proyecto europeo, investigación en género

## RESUMEN

El proyecto que se presenta está dentro del Programa People de la Unión Europea, concretamente como una de las acciones de la Marie Curie, dentro del séptimo programa marco (FP7/2007-2013/under gran agreement 318960). Su objetivo es crear una red científica internacional para impulsar estudios de género. Desde el proyecto se estudia y analizan las diferentes facetas en las que se presentan las relaciones de género en distintos escenarios, en diversos países.

Partimos de que el núcleo que unifica las diversas aspiraciones de las mujeres hacia la igualdad es la “ciudadanía”, que a su vez se vincula con los derechos humanos. La consecución de los derechos de ciudadanía ha ocupado a las mujeres desde hace más de dos siglos pero aun estamos lejos de conseguir la ansiada igualdad en las relaciones entre hombres y mujeres y aunque cada vez son más los países que plasman en su legislación la igualdad de derechos políticos, civiles, económicos, etc., no dejamos de comprobar cómo la realidad se manifiesta con una cara diferente a la legal.

Estas consideraciones nos llevaron a un grupo de profesoras de Europa y Latinoamérica, a pensar en la importancia de establecer una transferencia constante de investigaciones, cursos etc., para que este intercambio constante estimulara nuevas percepciones y avances en el conocimiento. De ahí la idea de este proyecto que nos sirve de espacio y red de comunicación.

Las Universidades participantes son desde Europa: Pablo de Olavide (Sevilla, España), Universidad de Florencia (Italia), Paris 8 (Francia), Universidad de Lisboa (Portugal). Desde Latinoamérica: Uncuyo (Mendoza, Argentina), Salta (Argentina) y El Colef Frontera Norte (Méjico). Desde el comienzo consideramos importante incorporar a la red, el Centro UNESCO de Ceuta, cuyos miembros son investigadores/as de la Universidad de Granada. La participación del centro UNESCO supone una garantía institucional de que se están velando y respetando los derechos humanos en las investigaciones y estudios que se van a realizar.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los estudios interdisciplinarios de género, constituyen una parte esencial de los programas académicos de muchos países del mundo: Europa del Norte, Estados Unidos, Canadá y Australia, pero todavía se está luchando por su reconocimiento - tanto desde el punto de vista institucional como desde el punto de vista científico en las Universidades del Sur de Europa y América Latina. Las diferentes investigadoras/es, miembros del proyecto, cuyo primer conocimiento procede de su encuentro y coincidencia en programas de estudios de género, Master o Doctorados de Género, poseen una larga experiencia en estudios de género, han realizado investigaciones sobre el tema y han trabajado en intervenciones y estudios de Género (Maestrías, Escuelas de Doctorado, etc.) en sus respectivas Instituciones.

El campo de los estudios de género es amplio, no sólo en términos de disciplinas, sino también de temáticas. Además, los problemas pueden ser analizados desde diferentes perspectivas de acuerdo con los países y los continentes la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece, en el artículo 7: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación...”.

La escisión Norte/Sur, la brecha occidental / no occidental, pensamiento desarrollado - entre otros - por pensadoras post-coloniales feministas, ha afectado profundamente el análisis de las condiciones de las mujeres y las estrategias para la emancipación de la mujer, produciendo escisiones en las teorías y la acción en una articulación compleja de objetivos comunes o separados. Múltiples informes tratan de poner de relieve la discriminación y la falta de acceso a la educación, donde el rostro de mujer es el que más sufre. Entre estos informes podemos mencionar: Las Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2012, Informe Anual del Observatorio de Género de América Latina y el Caribe (Bas-Peña, 2014).

La importante dimensión política de los estudios de género -se trata necesariamente de las asimetrías y la igualdad - ha

encontrado un marco común en los documentos de los organismos internacionales, pero el compromiso universal de la igualdad de género tiene que reconocer las diferencias dentro de los grupos y las trayectorias diferenciadas de acuerdo con los contextos.

Con el fin de afrontar el reto de un “ universalismo diferenciado” en el tema de las teorías de género y de las políticas de género a través de un enfoque comparativo entre Europa y América Latina, se generó esta propuesta centrada en temas de género, combinados con los de ciudadanía, que representa el concepto crucial en torno al cual giran tanto los “derechos” como los procesos de “ participación”.

El conjunto de los Derechos (derechos civiles, sociales y políticos) deben ser entendidos en el contexto de las relaciones de género y la división del trabajo. Por otra parte, la participación en la toma de decisiones o la “acción” en la vida social, económica, cultural y política constituye una forma dinámica y activa de conseguir los derechos, medio por el que las personas trabajan juntas para mejorar su condición.

Iniciado por el análisis feminista, el concepto de género se ha incorporado en las estrategias de las organizaciones internacionales para definir políticas globales para la defensa de los derechos humanos y el desarrollo. En un contexto de creciente globalización, durante la década de 1990, la discusión general de los derechos humanos en las Naciones Unidas y otras organizaciones se ha intensificado y ha producido nuevos resultados, es decir, en lo que concierne a los derechos de las mujeres, ya la segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos ( Viena, 1993 ) ha respaldado firmemente que “ los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales “ y que “ deben formar los derechos humanos de las mujeres una parte integral de las actividades de derechos humanos de las Naciones Unidas “.

La Plataforma de Acción de Beijing, aprobada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), y el Consejo Económico y Social acordaron conclusiones importantes (1997/2) y solicitaron

al sistema de las Naciones Unidas, los Estados Miembros, las organizaciones internacionales y las organizaciones no gubernamentales, que incorporaran sistemáticamente perspectivas de género en todos los ámbitos políticos .

A pesar del activismo de la ONU, y el hecho de que la ONU y las estructuras globales de la sociedad civil estén dispuestas a ayudar a los estados a cumplir con tales normas de la sociedad mundial, aparece un modelo mundial de ciudadanía y los derechos de las mujeres están lejos de ser implementados en todas las partes del mundo, tanto en las sociedades industriales democráticas, en las que existen categorías de no ciudadanos/as (principalmente inmigrantes) como en los menos desarrollados. Nos encontramos con que las barreras culturales y políticas están en todas las partes.

La comparación entre la UE y los contextos de América Latina en relación con la igualdad de género es especialmente importante, teniendo en cuenta las diferencias y similitudes en los contextos culturales, sociales, económicos y políticos. Particularmente importante como transferencia relevante de conocimiento es la comprensión de la articulación entre la acción de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba para la aplicación de la igualdad de género. El papel de la Unión Europea (UE) como una comunidad política supranacional ha sido crucial en el campo de la igualdad de género. Gracias a la presión de la UE, en todos los países europeos se ha introducido una legislación fundamental de igualdad de género, pero las medidas de aplicación práctica y los mecanismos de aplicación son muy diferentes según los países.

Por otra parte, las diferencias culturales siguen desempeñando un papel importante en la conformación de las relaciones de género de ahí que los movimientos sociales pueden ser un agente fundamental en el cambio de mentalidades. La comparación Unión Europea-América Latina puede clarificar la articulación necesaria de abajo a arriba, a los que habría que sumar los factores de arriba hacia abajo. El progreso en la igualdad de género se puede medir a través de la legislación y la intervención de las instituciones de igualdad de oportunidades, en su aplicación y se puede comparar con las áreas donde el papel preponderante

en la promoción de la igualdad de género proviene de movimientos sociales.

En consecuencia, pensamos que el enfoque de género y ciudadanía en una perspectiva comparada europea - latinoamericana cumplirá dos objetivos específicos de la propuesta:

- a) La apertura de perspectivas de investigaciones interdisciplinarias, originales e innovadoras.
- b) La contribución a la evaluación y la definición de las políticas de género a nivel internacional, nacional y local en los dos continentes.

Estos dos objetivos son extremadamente relevantes, tanto para el ERA- el Espacio Europeo de Investigación, dado que el campo de los estudios de género en muchos países europeos está todavía poco desarrollado en comparación con Estados Unidos y Canadá, como para la política de la UE que considera la igualdad de género como un objetivo fundamental a alcanzar.

## **CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO GENDERCIT E INSTITUCIONES PARTICIPANTES**

El objetivo general de Gendercit, situado en el Programa People de la Unión Europea, como una de las acciones Marie Curie, dentro del séptimo programa marco (FP7/2007-2013/ 318960), es la creación de una investigación interdisciplinaria permanente y la creación de una red de formación e investigación para promover una transferencia mutua y beneficiosa de conocimientos entre Europa (España, Portugal, Italia y Francia) y América Latina (Argentina y México).

Las universidades en el campo de los estudios de género, debe tener como finalidad enriquecer el marco teórico, para establecer nuevos proyectos de investigación y la consolidación de la dimensión institucional a través de los programas de investigación y formación (Máster, Doctorado, cursos de verano...). El objetivo de este proyecto es alcanzar esta finalidad mediante el intercambio de experiencias, la organización de talleres, la creación de una escuela de verano, la celebración de conferencias y seminarios, así como la producción de publicaciones científicas significativas en el campo de los Estudios de Género.

Las instituciones involucradas en la propuesta son: Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España) como coordinadora del proyecto; Universidad de Florencia (Italia); Universidad de París 8 (Francia); Universidad de Lisboa (Portugal); Universidad de Cuyo, Mendoza (Argentina); Universidad de Salta (Argentina); El Colegio de la Frontera Norte (México); el Centro UNESCO de Ceuta (España).

Como ya hemos anticipado nuestras relaciones comenzaron a partir de: intercambios en docencia en Master y Doctorados, desarrollando colaboraciones de investigación y publicando conjuntamente libros y artículos en diferentes idiomas pero fuimos conscientes de la insuficiencia de estos contactos para una mayor internacionalización en el desarrollo de los estudios de Género, por lo que con el fin de consolidar estas actividades iniciales y, por otra parte, para producir nuevos conocimientos en un campo

atravesado por diversos enfoques y perspectivas, pensamos en la necesidad de estructurar una red internacional permanente para intercambiar estudios específicos entre las investigadoras y desarrollar estudios conjuntos para poder realizar comparaciones entre las situaciones, con el objetivo del beneficio mutuo, de la transferencia de conocimientos entre Europa y América Latina. En consecuencia, los resultados esperados serán la definición de nuevos programas de investigación y la elaboración de productos científicos originales

Este objetivo hemos planificado que se logrará a través del intercambio de información entre Europa y Argentina y Méjico mediante el intercambio de un conjunto de investigadoras/es con experiencia y otro grupo de investigadoras/es que estén en fase inicial, realizando sus tesis doctorales. En consecuencia las funciones de uno y otro grupo serán distintas. El primer grupo organizará y diseñara los eventos, participaran en conferencias y mesas redondas en donde informen de la investigaciones que tienen en curso, se entrevistarán con investigadoras/es del país que estén hincando su proceso de investigación, etc. ; y el segundo grupo introducirá en su investigación los nuevos conocimientos adquiridos en las estancias en los países del otro continente o bien realizará estudios comparados entre los grupos poblacionales con los que entre en contacto.

Por otro lado, un elemento importante para el intercambio y difusión de los nuevos conocimientos obtenidos de forma conjunta y generada en este intercambio, será la organización de congresos, seminarios, talleres, escuelas de verano y la impartición de conferencias e intervención en programas de radio.

Una acción importante para el proyecto es la producción de publicaciones científicas conjuntas entre las investigadoras de las diversas Universidades que vamos a estar en contacto y que pretendemos que sean significativas en el campo de los Estudios de Género.

Las Universidades participantes desde Europa son: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España), que es la universidad coordinadora (el proyecto está dirigido por la Dra. M<sup>a</sup> Carmen Monreal Gimeno, Profesora Titular de esta institución),

Universidad de Florencia (Italia), Universidad Paris 8 (Francia), Universidad de Lisboa (Portugal). Desde América Latina: Universidad de Cuyo (Argentina), Universidad de Salta (Argentina) y El Colef Frontera Norte (México), que es un centro de investigación. Además, desde el comienzo consideramos importante incorporar a la red, el Centro UNESCO de Ceuta, cuyos miembros son investigadores/as de la Universidad de Granada. La participación del centro UNESCO supone una garantía institucional de que se está velando y respetando los derechos humanos en las investigaciones y estudios que se van a realizar. Además este Centro está inmerso en problemas de migración dada su ubicación en África.

La propuesta permitirá la movilidad de los investigadores/es senior y junior europeos y latinoamericanos para que puedan trabajar en investigaciones comunes, participar en cursos de doctorado, másters, programas intensivos, cursos de verano, fomentando la co - dirección de Doctorados, la institucionalización de diplomas conjuntos y la publicación de libros y artículos en revistas de impacto.

## ESTRUCTURA DEL PROYECTO

El proyecto Gendercit viene articulado en forma de paquetes (eventos-actividades) que dan sentido y forma a la transferencia de conocimientos de Europa a Latinoamérica. A continuación presentamos cada uno de estos paquetes (eventos):

a) Gestión (management). Tiene como objetivos establecer la coordinación general del programa de intercambio, las tareas de investigación y la

actividades de formación, así como la gestión científica, técnica, financiera y administrativa del proyecto.

Para este evento se celebró en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) una Reunión de Gestión con todas las socias y beneficiarias del proyecto Gendercit para trabajar elementos organizativos del proyecto y dar comienzo al trabajo conjunto de investigación.

b) Movilidades (mobility). Las movilidades tienen como objetivo aumentar los conocimientos, las competencias y las oportunidades para las investigadoras en fase de formación a través de la movilidad; mejorar los enfoques de investigación de los grupos involucrados; mejorar la calidad de los programas de formación y su dimensión internacional; promover el intercambio de conocimientos científicos en materia de género.

Los programas de investigación y de formación se están desarrollando a través de la movilidad de las investigadoras con experiencia y en fase de formación (un total de 35 investigadoras), que llevarán su propia investigación a las diferentes instituciones asociadas. Esta movilidad aumentará el conocimiento, las competencias y las oportunidades, tanto de académicas experimentadas como de la etapa en formación, enriqueciendo los programas de formación (máster y Escuelas de doctorado) en las universidades asociadas.

Las principales tareas de las investigadoras experimentadas serán: la enseñanza en el marco de los programas de doctorado y maestría; participación en conferencias; entrar en contacto con las investigadoras de la facultad de trabajo en Estudios de Género; elaboración de informes; articulación de los resultados obtenidos por las investigadoras; redacción de documentos conjuntos para la publicación.

c) Investigación conjunta y Actividades de formación. Este paquete tiene como objetivos: desarrollar una red internacional de investigación y formación en estudios de género que será totalmente sostenible después de la finalización del proyecto (red PIRTNetGS); organizar una Escuela de Verano en Livorno (Italia), que se convertirá en una actividad regular de la Red de Estudios de Género.

d) Talleres y Seminarios conjuntos. Estos seminarios y talleres conjuntos tienen como objetivos debatir teorías, conceptos, comparando la investigación empírica sobre Género; hacer un seguimiento y evaluación del progreso de la investigación; promover la transferencia de conocimientos en el campo de

género; organizar eventos de divulgación abierta a un gran público para difundir los resultados del proyecto.

Se realizarán en concreto 4 Seminarios celebrados cada uno de ellos en contextos distintos: Mendoza, Paris, Salta y México.

e) Difusión y Publicaciones de las actividades del proyecto y los resultados de investigación. Las actividades de difusión se integran en la estructura del proyecto. Todas las socias del proyecto están involucradas en este paquete de trabajo, a pesar de que es coordinado por Universidad Pablo de Olavide (España). El proyecto tiene como objetivo proporcionar a la comunidad científica, pero también los responsables políticos, conocimientos novedosos y de gran relevancia en el tema de género. Con el fin de difundir de manera efectiva los resultados del proyecto, se establecen estrategias de llegar a un público científico interesado, a las autoridades políticas, y las personas en general interesadas en temas de género.

## EJES DEL PROYECTO

Como ya hemos indicado, existían una serie de aspectos en los que estábamos trabajando las investigadoras del proyecto y creímos que podríamos mantenerlos como temas clave sobre los que estructurar las investigaciones futuras. Por lo tanto, pretendemos, sobre una base de intercambio de conocimientos ya existente, estructurar nuevos conocimientos basados en nuevas relaciones sobre unos ejes comunes. En total son cuatro los ejes establecidos, cada uno de ellos coordinado por una investigadora de Europa y otra de Latinoamérica.

Los temas de los ejes: (1) Ciudadanía. Igualdad de derechos sociales y políticos, (2) Violencia, (3) Educación y (4) Migraciones. Todos estos ejes tienen como tema transversal el género, son estudios e investigaciones con perspectiva de género.

En la primera reunión mantenida por las investigadoras se ha acordado que cada eje comenzaría con un debate teórico sobre los conceptos clave del mismo. En las siguientes figuras se presentan los temas a debatir de cada uno de los ejes.

### CIUDADANÍA: IGUALDAD DE DERECHOS SOCIALES Y POLÍTICOS

Análisis del feminismo postcolonial, género institucional. Derechos formales y garantías reales: derechos de salud, derechos sexuales y reproductivos. Educación popular de las mujeres: articulación con los feminismos. Ciudadanía y participación política: asociaciones, masculinidad. Experiencias y saberes de las mujeres: estrategias de supervivencia en un mundo patriarcal.

Universidades coordinadoras

U. Florencia y U. Cuyo

Fuente: Elaboración Propia

### VIOLENCIA

Debate teórico: políticas públicas, marco jurídico de las diversas violencias, incluido el tráfico y la trata de personas. Intervención con mujeres que sufren violencia: salud, jurídica. Prevención y educación en violencia de género. Violencia mediática.

Universidades coordinadoras

U. Pablo de Olavide y U. Cuyo

Fuente: Elaboración Propia

### EDUCACIÓN Y GÉNERO

Interculturalidad, pueblo indígena (originario) Educación intercultural y mujer Vivir entre culturas: mediación intercultural, docentes interculturales bilingües Abandono escolar de las mujeres. La permanencia de la mujer en la escuela, mediación familiar. Formación del profesorado: la formación docente en la universidad, institutos de formación docente. Experiencias de educación en ambientes escolares y no escolares. Educación e inserción laboral.

Universidades coordinadoras

U. Pablo de Olavide y U. Salta

Fuente: Elaboración Propia

### MIGRACIONES

Vulnerabilidad, recursos, resiliencia, salud reproductiva, construcción del sentido de los derechos: experiencias de maternidad, migración interna. Transversalidad de género e instituciones públicas. Construcción de identidades entre dos culturas. Vulnerabilidad de la mujer en la migración. Recursos, educación y resiliencia. Mujer migrante y transformación de la familia. Importación de cuidados, afectividad.

Universidades coordinadoras

Colef Frontera Norte y U. París 8

Fuente: Elaboración Propia

El primer tema cruza la dimensión institucional y legal del “sistema de igualdad de oportunidades” (es decir, el debate de cuotas en la política, el mundo académico, cargos directivos etc.) y la acción de abajo hacia arriba de los movimientos de mujeres. Resulta de especial interés realizar una comparación entre las políticas de la UE destinadas a promover la participación política (a través de directrices y recomendaciones) y los movimientos sociales de América Latina. Esta comparación puede resultar particularmente rica en resultados de investigación. De hecho, los estudios de América Latina han desarrollado enfoques interesantes de investigación en materia de participación política de la mujer, la participación de la comunidad (la jefatura de las mujeres locales, la jefatura de la mujer en los grupos indígenas), participación en conflictos militares, el liderazgo político, de género y el populismo. Todas estas cuestiones, que han sido más desarrolladas en investigaciones en América Latina, resultan también muy relevantes para la investigación europea.

La violencia de género es un tema central en Estudios de Género. Precisamente en este ámbito, el intercambio entre la UE y América Latina puede ser muy enriquecedor: ¿cómo se percibe la violencia de género en diferentes contextos? ¿Cuál es la articulación entre la percepción social y las medidas que se toman por las diferentes autoridades en los diferentes países? ¿Cómo pueden los diferentes enfoques de arriba hacia abajo o el enfoque de abajo hacia arriba complementarse en el análisis y la lucha contra la violencia de género? La Homofobia, las políticas relativas a los derechos de Gays y Lesbianas en los dos continentes y en países específicos.

El vínculo entre la educación y empoderamiento está en el centro de la acción de la ONU en el mundo en desarrollo y desde la Unión Europea en el sur de Europa. Desde esta óptica pueden resultar de interés los estudios comparativos entre los países y plantearnos, ¿Cuáles fueron los efectos de la escolarización masiva de las niñas en los dos continentes, en la participación social y política y en el empleo? ¿Qué barreras se han encontrado las niñas en su acceso a la educación en los diferentes países?

La migración es un tema central tanto en Europa como en América Latina que será analizado con el enfoque cruzado: género

- clase - etnia. Una característica de los movimientos migratorios de los últimos años es su feminización, lo que no supone una mejor situación de la mujer en el proceso aunque sea ahora ella la que toma la iniciativa. Su vulnerabilidad y desigualdad se suma a la que posee el hombre por ser emigrante. Sufre una doble desigualdad por su condición de mujer.

## PLAN DE DIFUSIÓN DEL PROYECTO

En GENDERCIT las actividades de difusión se integran en el plan de trabajo del proyecto como un paquete de trabajo independiente. Las actividades de difusión desempeñan un papel clave para impulsar y consolidar la red y llevar la investigación a la atención de la comunidad científica, la ciudadanía y los responsables políticos. Este documento proporciona el marco y las directrices para la aplicación de la estrategia de difusión eficiente del proyecto. El Plan de Difusión se actualizará durante los cuatro años del proyecto.

El objetivo general de este Plan de Difusión es establecer la estrategia general de difusión GENDERCIT: objetivos, grupos destinatarios, herramientas, actividades, procedimientos, plazos, hitos y resultados de investigación. Se ha elaborado un documento en paralelo que describe la estrategia de comunicación interna a seguir entre los miembros del proyecto.

El proyecto se ha elaborado para difundir las actividades del proyecto y los resultados de la investigación a la comunidad científica, la ciudadanía y los responsables políticos.

Los objetivos específicos de este plan son:

- Sensibilizar y la visibilidad de la pertinencia de los temas del proyecto y de género.
- Proporcionar a la comunidad científica, los responsables políticos y de la comunidad con el conocimiento novedoso y de gran relevancia.

- Promover la participación de otras instituciones de investigación y las partes interesadas en el proyecto.

- Difundir las actividades del proyecto, resultados de investigaciones y logros a una amplia audiencia a nivel internacional.

Cada socia será responsable de la identificación de un conjunto de herramientas y canales de difusión de las actividades emanadas del proyecto y los resultados de las investigaciones desarrolladas.

Los métodos de difusión específicos desarrollados en el marco de este proyecto son: Página web (<http://www.gendercit.eu>), Red PIRTNetGS (red internacional de investigación y formación en estudios de género), boletín Gendercit (de carácter anual), folletos y cartelería (para publicidad de las actividades que se realicen), comunicados de prensa y publicaciones (artículos, libros, documentos escuela de verano...).

Una tarea central para las investigadoras/es del proyecto será la de producir una nueva investigación valiosa a partir del aprendizaje transnacional que la propuesta GENDERCIT pueda producir y así contribuir a mejorar la calidad científica de la UE.

También se prevén actividades de divulgación fuera del mundo académico: entidades políticas, asociaciones de mujeres y público en general con el fin de sugerir estrategias y proponer recomendaciones para la promoción de la igualdad de género.

Como ya hemos anticipado esperamos como resultado final la estructuración de una red permanente y sostenible entre la Unión Europea y América Latina en Estudios de Género, que ofrezca una plataforma web para la discusión, la promoción de proyectos de investigación conjuntos con regularidad y el apoyo a los programas internacionales de capacitación multilateral.

## IMPACTO DEL PROYECTO

En la actualidad, el proyecto está llegando al segundo año de ejecución, por lo que podemos avanzar y adelantar algunos de los resultados y del impacto que está teniendo el proyecto Gendercit.

En lo que respecta a formación, se han desarrollado las siguientes actividades:

- Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España): Conferencia Inicial de Gestión (año 2013), II y III Seminario Internacional de Investigación sobre migraciones en tránsito, género y vulnerabilidad. Una perspectiva socioeducativa (año 2013 y 2014), I Seminario sobre violencia de género (año 2014)
- Universidad de Cuyo, Mendoza (Argentina): I Seminario de Investigación Gendercit (año 2013), Distintas conferencias y talleres impartidos por las distintas investigadoras que realizaban su estancia en Mendoza (año 2013).
- Universidad de Paris 8, Paris (Francia). Distintas conferencias y talleres impartidos por las distintas investigadoras que realizaban su estancia en Mendoza (año 2013).
- Universidad de Lisboa, Lisboa (Portugal). II Seminario de Investigación Gendercit (año 2014). Distintas conferencias y talleres impartidos por las distintas investigadoras que realizaban su estancia en Mendoza (año 2014).
- Universidad de Salta, Salta (Argentina). III Seminario de Investigación Gendercit (año 2014). Distintas conferencias y talleres impartidos por las distintas investigadoras que realizaban su estancia en Mendoza (año 2013).

En cuanto a investigación, se han continuado con distintas investigaciones ya iniciadas y se han puesto en marcha otras investigaciones entre distintas Universidades. A modo de ejemplo:

- Universidad Pablo de Olavide – COLEF. “Mujeres migrantes indocumentadas. Historias de transgresión, resistencia,

sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa”. Iniciado en el año 2011 y en su segunda fase de ejecución.

- Universidad Pablo de Olavide – Universidad de Salta. “Estudio de casos de la promoción de la alumna gitana – originaria en el sistema escolar”. Iniciado en el año 2013 y en fase de ejecución.
- Universidad Pablo de Olavide – Universidad de Florencia – Universidad de Cuyo (Medoza). “El amor romántico en la mujer universitaria”. Iniciado en el año 2014 y en fase de ejecución.
- Universidad de Salta – COLEF – Universidad Pablo de Olavide – Centro UNESCO. “Ciudades Fronterizas: Mujer migrante y educación”. Iniciado en el año 2014 y en fase de ejecución.

Haciendo referencia a la producción científica, podemos indicar la publicación de resultados en distintas revistas científicas sobre los resultados obtenidos en las investigaciones ya iniciadas así como la publicación de un monográfico sobre Gendercit y los ejes temáticos.

Para terminar, nos gustaría dejar de manifiesto la importancia que este proyecto está teniendo en algunos contextos, no tanto por la producción científica e investigadora como por la introducción de la perspectiva de género en instituciones latinoamericanas, las cuales comienzan a introducir esta perspectiva tanto a nivel político como en el plano educativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archer, J. (2006). The importance of theory for evaluating evidence on sex differences. *American Psychologist*, 61(6), 638-639.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bas-Peña, E. (2014). Educación Social y género, en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 13-20.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Byrne, C. (1999). Inclusion and exclusion. In L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Difference and difficulty: insights, issues and dilemmas*. University of Sheffield. Department of Educational Studies.
- Davies, A. P. C., & Shackelford, T. K. (2006). An evolutionary psychological perspective on gender similarities and differences. *American Psychologist*, 61 (6), 640-641.
- Deaux, K., & Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Dreifus, C. (2005). *Declaring with clarity, when gender is ambiguous*. New York Times, May 31.
- Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Publications.
- León, M. (1995). La Familia Nuclear: Origen de identidades Hegemónicas Femenina y Masculina. In L. Arango, M. León y M Viveros (Comp.), *Género e Identidad. Ensayo sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 56-75.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Recuperado de [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/101-2004.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/101-2004.html)
- Lippa, R. A. (2006). The gender reality hypothesis. *American Psychologist*, 61 (6), 639-640.
- Maquieira, V., & Vara, M. J. (1997). *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*. XI Jornadas de investigación interdisciplinaria sobre la mujer. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.
- Masser, B. M., & Abrams, D. (2004). Reinforcing the glass ceiling: The consequences of hostile sexism for female managerial candidates. *Sex Roles*, 51, 609-615.
- Rubin, G. (1975). “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex”. In R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, (pp. 13-27.). New York: Monthly Review Press.
- Scott, J. (1988). *Gender and the Politics of History*. Columbia: University Press.
- Scott, J. W. (1996). Historia de las Mujeres. In P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 59-88). Madrid: Alianza.
- Yuval-Davis, N. (1997). Women, Citizenship and Difference. *Feminist Review* 57, 4-27. Recuperado de [http://www.siyanda.org/docs/davis\\_citizendifference.pdf](http://www.siyanda.org/docs/davis_citizendifference.pdf).
- Lister, R. (1997). Citizenship: Towards a Feminist Synthesis. *Feminist Review* 57, 28-48. Recuperado de [http://www.siyanda.org/docs/lister\\_citizensynthesis.pdf](http://www.siyanda.org/docs/lister_citizensynthesis.pdf).

# HERÓIS DE PALMO E MEIO A INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL E A RELAÇÃO DE AJUDA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

## RESUMO

A institucionalização de crianças e jovens tem-se revelado um tema bastante controverso entre os investigadores (Magalhães, 2005, citado por Faria, Salgueiro, Trigo, & Alberto, 2008). A Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens (CNPCJ; 2000) define o acolhimento institucional como a assunção das responsabilidades educativas (ao nível jurídico, moral, social e escolar) por parte das instituições que acolhem as crianças e jovens.

Os Lares de Infância e Juventude (LIJ) têm como objetivo defender o superior interesse das crianças, desempenhando um papel fundamental no acompanhamento do seu desenvolvimento. Este dever concretiza-se substancialmente na definição e acompanhamento dos seus projetos de vida.

Neste sentido, as práticas dos profissionais em LIJ devem ir ao encontro das reais necessidades das crianças e jovens, numa ação adequada, desenhada e concertada, tendo sempre como princípio básico o respeito pelas idiossincrasias de cada criança e jovem.

A relação de ajuda com crianças assume-se como uma estratégia de intervenção muito específica e muito influenciada por todo o processo desenvolvimental e de vinculação da criança. Melanie Klein (1985; 1994), Donald Winnicott (1982) e Pedro Strecht (1999), através dos seus estudos, desenvolveram contributos teóricos fundamentais para a compreensão e intervenção psicossocial com crianças.

O projeto “Heróis de Palmo e Meio - A intervenção psicossocial e a relação de ajuda no acolhimento institucional” foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social – Ação psicossocial em contextos de risco. Este projeto foi desenvolvido no Instituto Profissional do Terço, local onde uma das autoras deste trabalho exerce funções como Educadora Social. Este projeto foi desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade.

Importa dar conta das opções metodológicas do projeto, do paradigma de base e modelo utilizados, assumindo-se a Investigação-Ação Participativa (IAP), como metodologia de eleição

assente no paradigma sociocrítico. Indo ao encontro das opções metodológicas, o referido projeto teve como grande finalidade a “Participação das crianças e das suas famílias na construção dos seus projetos de vida com base na compreensão da institucionalização” (Ferreira, 2013, p. 50).

Priorizando as necessidades e respeitando o critério de urgência, foram desenhados dois subprojectos com duas crianças e suas famílias, tentando sempre responder às suas necessidades individuais. Foram definidos alguns objetivos gerais comuns, assim como objetivos específicos, estratégias e ações adequadas a cada um dos subprojectos.

Os resultados deste projeto revelam-se significativos, já que permitiram, quer às crianças, quer às famílias, desenvolver um processo de reflexão e de consciencialização em torno da sua história de vida, a compreensão da sua realidade e a participação ativa no projeto de vida dos filhos, o que veio facilitar o caminho inicial do processo da mudança.

Ferreira, Tânia

*Instituto Profissional do Terço – Lar de Infância e Juventude*

Pessanha, Manuela

*Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto*

tania.ferreira.ipt@gmail.com; Pessanha@ese.ipp.pt

Palavras-chave

crianças; mudança, relação, consciencialização

## A CONTENÇÃO E OS AFETOS NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

As sociedades mais antigas apresentavam muitas dificuldades para compreenderem o conceito de infância, bem como para compreenderem as reais necessidades desse período tão importante e precoce do desenvolvimento humano. Outrora, as sociedades preocupavam-se apenas com a estrutura física da criança, isto é, com o desenvolvimento físico. Por conseguinte, a partir do momento em que a criança fosse capaz de garantir a sua sobrevivência, era tratada como um adulto em todos os contextos que integrava, designadamente laboral, social, entre outros (Mota & Matos, 2008).

De acordo com Alberto (2004, citado por Mota & Matos, 2008), o Estado começa a revelar preocupações com as questões relacionadas com as crianças sem proteção e em abandono a partir de 1911, com a formalização da “Lei da Infância e Juventude”. Contudo, nesta altura, em meados do século XX, ainda estávamos perante uma visão muito incompleta e errada da infância, passando as preocupações do Estado por satisfazer as necessidades mais básicas das crianças até estas atingirem a maioridade.

Só em 1999, foi elaborada a “Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo” que tem como objetivo principal a “promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral” (Art. 1 da lei 147/99 de 1 de Setembro).

A lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo abrange crianças e jovens, dos 0 aos 18 anos de idade, considerados em perigo. A intervenção para promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento (Clemente, 2009).



Entre outras medidas previstas nesta lei, a CNPCJ (2000) define o acolhimento institucional como a assunção das responsabilidades educativas (ao nível jurídico, moral, social e escolar) por parte das instituições que acolhem as crianças e os jovens. É responsabilidade e dever dos lares, que acolhem, promover o acompanhamento das crianças e jovens, quer no seu desenvolvimento físico (prestação de cuidados básicos), quer no seu desenvolvimento psicológico (equilíbrio emocional, desenvolvimento cognitivo e afetivo), respeitando sempre as idiossincrasias da criança, a sua idade, género, origem cultural e características específicas da sua personalidade.

O acolhimento institucional de crianças e jovens acontece, segundo Alberto (2004, citado por Mota & Matos, 2008), quando estas se encontram a sofrer qualquer tipo de maus-tratos, quando estão expostas a situação de perigo para a sua integridade física, ou estão expostas a comportamentos de risco, quando não recebem os cuidados necessários ou afetividade adequada à sua idade, quando são vítimas de trabalho infantil, quando são expostas a situações que comprometem a sua dignidade e o seu desenvolvimento ou, ainda, quando estas têm comportamentos que afetam a sua própria integridade física e moral e os pais não têm controlo sobre as mesmas para sanar a situação.

Problematizando o impacto e as consequências da institucionalização para as crianças e jovens, estudos mais antigos (e.g., Bowlby, 1973/1998; Goldfarb, 1943, 1945, citados por Siqueira & Dell'Aglio, 2006) referem-se à institucionalização como tendo consequências do foro cognitivo, nomeadamente no que respeita a atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem. As crianças institucionalizadas apresentariam mais dificuldades de comportamento, tornando-se mais agressivas, bem como dificuldades no estabelecimento de vínculos afetivos com outras figuras.

O acolhimento institucional tem como objetivo a criação de um ambiente o mais familiar possível, no qual as crianças e jovens se sintam apoiados ao nível pessoal e emocional, bem como promover junto destes a sua participação na comunidade. Contudo, a forma como as crianças e jovens são percecionados no interior e no exterior da instituição, tal como o papel dos cuidadores assumindo-se como figuras de referência e de vinculação para as

crianças e jovens, revela-se fundamental para uma intervenção concertada e para um ambiente institucional harmonioso e contendor para os que lá residem (Mota & Matos, 2008).

Contudo, não podemos esquecer que as particularidades de uma instituição dificultam, muitas vezes, a criação de um ambiente familiar. A questão da dimensão da instituição é, à partida, uma delas, já que acaba muitas vezes por conduzir à segregação de um número elevado de crianças e jovens que passaram por várias adversidades e privações ao longo do seu desenvolvimento. As instituições são também, à partida, estruturas mais fechadas e com um conjunto de regras mais rígidas e acabam por proporcionar menos oportunidades para a aquisição de competências, bem como para reforçarem ou elogiarem comportamentos e progressos. Podemos, ainda, acrescentar o facto de que, na maioria das instituições, os recursos humanos são insuficientes para um acompanhamento personalizado de cada criança ou jovem (Silva, 2004, citado por Faria et al., 2008).

A experiência e o impacto da institucionalização dependem de uma multiplicidade de fatores. De acordo com Gunnar, Bruce e Grotevant (2000, citados por Martins, 2004, p. 319), “a capacidade de recuperação das crianças, evidenciada uma vez providenciadas as condições necessárias, apresentou uma variabilidade considerável em função de fatores identificados; a saber: a) a exposição precoce à adversidade; b) as características institucionais; c) a atenção dispensada à criança; d) a idade de entrada; e) a idade de saída; f) o período de internamento (superior a 8 meses); g) a apresentação de sinais de risco”.

Estudos mais recentes (e.g. Gunnar, Bruce, & Grotevant, 2000, citados por Martins, 2004), realizados nos países do leste da Europa, concluem que o impacto e as repercussões da institucionalização são maiores em crianças institucionalizadas à nascença, quando comparadas com crianças cuja institucionalização foi precedida por um período de estabilidade e de estabelecimento de vínculos. Nestes estudos é também referido que, quanto maior for o período de privação familiar, maiores serão as consequências.

Em Portugal, a problemática da institucionalização e das suas consequências ainda não é muito estudada e discutida. Contudo, recentemente, Martins e Santos (2011) desenvolveram um estudo que visava analisar as narrativas de jovens adultos, com experiência de institucionalização, e a sua perceção acerca das consequências desta nas suas vidas. Os resultados apontaram para o facto de que para esses jovens, não obstante as fragilidades e constrangimentos que atravessaram, a institucionalização funcionou como um fator favorável no seu desenvolvimento e situação atual, identificando-a como positiva.

De acordo com Alberto (2003), para tentar minimizar as consequências da institucionalização, a criança não a pode sentir como um castigo, bem como a instituição não pode estigmatizar a família demitindo-a das suas responsabilidades parentais, funcionando como um mecanismo que promove a sua exclusão social. Pelo contrário, a instituição deveria assumir uma função securizante, segura, de contenção dos receios e angústias, assumindo uma função de promoção do desenvolvimento social e de construção da identidade das crianças e das suas famílias (Raymond, 1996; Raymond, 1998, citados por Alberto, 2003).

Na promoção do seu desenvolvimento social e, no seguimento de uma linha de intervenção assente na reflexão-ação junto das crianças e jovens, os profissionais de um Centro de internamento de menores para a execução de medidas judiciais do Principado das Astúrias, desenvolveram um processo formativo de investigação-ação com o objetivo de melhorar as suas práticas socio-educativas junto dos jovens em internamento. As conclusões deste projeto apontam para que, a intervenção junto destes apresenta resultados mais positivos quando promovemos experiências que lhes permitem pensar, refletir e procurar explicações e alternativas aos problemas, auxiliando-os e permitindo-lhes a construir um projeto de vida que vise a sua integração plena na sociedade, visando assim, a não reincidência destes no mundo da transgressão e da delinquência (Fernández, Rey & Maroto, 2014).

A intervenção psicossocial passa por proporcionar às crianças e jovens momentos de reflexão e partilha através de relações próximas e de confiança, uma vez que, quando estimuladas,

são capazes de pensar sobre si e sobre as suas atitudes (Pacheco, 2010). Só desta forma é possível a promoção de processos de resiliência nestas crianças e jovens. Segundo Garbarino, Dubrow, Kostelny e Pardo (1992), crianças resilientes são capazes de manipular e moldar o ambiente, conseguindo lidar de forma eficaz com as pressões, respeitando as regras e adaptando-se facilmente às adversidades.

No entanto, existem obstáculos que dificultam a promoção da resiliência junto destas crianças. A baixa auto-estima está bastante presente, sentem-se inseguras e com dificuldades no estabelecimento de relações de confiança, quer com os pares, quer com os adultos de referência. Esta dificuldade encontra-se altamente associada às experiências traumáticas que vivenciaram no passado (Pacheco, 2010).

É função dos cuidadores contrariar este sentimento de insegurança por parte das crianças, transformando-se em figuras de proteção e de afeto para estas, através da construção de relações de qualidade. Assim, “O tipo de relações interpessoais estabelecidas, dentro ou fora da instituição (com adultos ou crianças), vão ser condicionadas pelas trajetórias dos adolescentes, pela qualidade e sucesso/insucesso das relações que estabeleceram no passado, a auto - estima e segurança da criança e adolescente “ (Faria et al., 2008, p.7).

## **HERÓIS DE PALMO E MEIO - UM PROJETO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL**

Na conceção de um projeto em Educação e Intervenção Social os atores são participantes ativos, pois só assim podemos falar num projeto de âmbito social. Um projeto em educação social é algo complexo porque o tecido social se encontra em constante mutação. Os projetos não são definitivos nem estanques, devem ir adequando-se e ser flexíveis, sempre visando a mudança social (Cembranos, Montesinos, & Bustelo, 2001). Um projeto em Educação e Intervenção Social deve ter em atenção as características próprias dos sujeitos; promover o desenvolvimento; ser o mais participativo possível e deve ser bastante amplo, abranger o maior número de pessoas daquela realidade. Qualquer projeto de educação social deve, acima de tudo, fazer sentido para os participantes, “Temos que partir do que conhecem, relacionando as ideias, estratégias e valores que consideramos importantes para a sua (re)educação com as que possuem” (Fernández, Rey, & Maroto, 2014, pp. 169,170). Neste sentido, o educador deve ter um conhecimento profundo dos participantes, assim como da sua realidade para, que, possa partir para a construção de um projeto que faça sentido para este, que atenda às suas motivações e inspirações pessoais.

Não podemos ainda deixar de referir que o que caracteriza um projeto é a sua singularidade, ou seja, aquilo em que é diferente e único. Segundo Boutinet (2002, p. 252), “A organização em projeto é desenvolvida para nos afastar da rotina, para particularizar as situações, para repersonalizar os seres e as coisas; cada projeto pretende, justamente, confrontar-se com um problema que se quer único, que se pretende resolver de forma inédita”.

A construção em um projeto de educação e intervenção social desenvolve-se em diferentes fases. Boutinet (2002) refere-se às diferentes fases de um projeto em três etapas essenciais: “ a análise da situação, esboço de um projeto possível, a estratégia entrevista” (p. 259). Já Cembranos e colegas (2001) referem-se a várias fases num projeto: a análise da realidade, a planificação dos processos sociais, a organização dos recursos humanos (equipa de trabalho), a organização dos recursos materiais e económicos e a avaliação.

Partindo da proposta de Cembranos e colegas (2001), na análise da realidade, para procedermos a uma caracterização o mais fidedigna possível da instituição, socorremo-nos de algumas técnicas de recolha de dados importantes nesta fase do projeto. Entre elas, a observação, que, no seu sentido mais amplo, deve ser valorizada já que “(...) é a técnica de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se reproduzem (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 196).

Para recolha do ponto de vista dos profissionais foram ainda realizadas duas entrevistas semiestruturadas ao psicólogo e à técnica de serviço social.

Foi utilizada ainda a análise documental, pois os processos individuais das crianças e jovens ajudam-nos, muitas vezes, a construir o “puzzle” das suas vidas e, daí, partir para a construção da intervenção com estes. A utilização das técnicas referidas foi ainda complementada, ao longo de toda a análise da realidade, através das conversas intencionais com os participantes.

O Lar de Infância e Juventude (LIJ) onde foi desenvolvido o projeto “Heróis de Palmo e Meio” é uma resposta social a funcionar no Instituto Profissional do Terço, uma IPSS – Instituição particular de solidariedade social, localizada em pleno centro da cidade do Porto. Caracteriza-se por ser uma instituição centenária, com um longo percurso histórico, principalmente pelos seus fundadores, benfeitores nessa época. Com um caráter de caridade e assistencialista durante muitos anos, tem vindo a caminhar no sentido da mudança positiva através das suas práticas.

O LIJ acolhia, à data da realização do projeto, 44 crianças e jovens, que se encontravam organizados em três grupos de trabalho, de acordo com a faixa etária. O projeto foi desenvolvido com o grupo A (crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos), existindo ainda o grupo B (crianças e jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos) e o grupo C (crianças e jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos). Ainda como uma necessidade de prolongamento da intervenção junto dos jovens, esta IPSS criou outra resposta social, o apartamento de autonomização.

Nesta fase, iniciámos o processo de avaliação. Segundo Pérez (1992), a avaliação é um processo transversal a todo o projeto de educação social, pela necessidade de estar presente em todos os momentos de forma a possibilitar o reajustamento das ações. De acordo com Petrus (1997), a avaliação reflete um processo de reflexão sobre o que se está a fazer, sobre os resultados que se obtêm, sobre os efeitos das ações que se desenvolvem, entre outros aspetos. De um modo geral, o processo de avaliação ajuda a refletir sobre a qualidade dos serviços, dos programas, das intervenções e dos resultados.

No presente projeto socorremo-nos do modelo de avaliação proposto por Daniel Stufflebeam (1993, citado por Pereira, 2010), Contexto – Input – Processo - Produto (CIPP), que se inclui na “Avaliação Orientada para a Prestação de Contas e para a Decisão”, assumindo-se como uma abordagem que avalia, não só o produto, mas incluindo sempre o contexto da intervenção. O modelo de avaliação CIPP fornece ferramentas imprescindíveis para a avaliação de um projeto em educação social, uma vez que este é avaliado em diferentes momentos, não estanques entre si, mas antes encarando a avaliação como um processo contínuo ao longo de todo o projeto.

O modelo CIPP pressupõe quatro momentos avaliativos fundamentais num projeto em Educação e Intervenção Social (Stufflebeam & Skinkfield, 1995). A avaliação do contexto, a avaliação de entrada, a avaliação de processo e a avaliação de produto.

A avaliação do contexto concretiza-se na análise da realidade, realizada através da caracterização da instituição ou da comunidade, avalia necessidades, problemas e oportunidades, funcionando como base para definir objetivos, prioridades e julgar o significado dos resultados. A avaliação do contexto foi realizada com os técnicos, educadores, famílias, crianças e jovens, tendo permitido identificar necessidades comuns ao grupo, assim como definir a grande finalidade do projeto, a “Participação das crianças e das suas famílias na construção dos seus projetos de vida com base na compreensão da institucionalização”, sendo que, nesta fase, foram ainda definidos alguns objetivos gerais. Contudo, numa fase seguinte, fez sentido

proceder à avaliação de entrada do projeto de ação, que decorre após o seu desenho (Pereira, 2010), foram identificadas necessidades mais individuais que nos remeteram para o desenho de dois subprojectos que respondessem às necessidades de duas crianças e suas famílias, atendendo ao critério de urgência e à priorização de necessidades defendido por Cembranos e colegas (2001). Surgiram assim os subprojectos: o subprojecto “Pensar para mudar”; e o subprojecto “Uma nova vida”.

Ambos os subprojectos foram desenhados com os participantes, atendendo às necessidades identificadas por eles, sendo definidos os objetivos específicos e as ações concretas para o desenvolvimento dos mesmos. Estes subprojectos contaram sempre com a participação ativa das famílias, pois não podemos esquecer que a família se assume como o primeiro espaço de socialização da criança e do jovem. Neste, são interiorizados padrões de comportamento e criam-se relações. Giddens (2001) refere que a socialização primária ocorre na infância, no seio da família, e revela-se como um período significativo para as primeiras aprendizagens.

O subprojecto “Pensar para mudar” foi desenvolvido com um jovem que integrou o LIJ em Abril de 2012 e com a sua família. O Paulo caracterizava-se por ser uma criança muito agitada e, segundo o relatório de avaliação psicológica que o acompanhava à data do acolhimento, este é referido como uma criança com: “Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, atraso global de desenvolvimento, ausência de regulação emocional e ausência de vinculação às figuras parentais” (Ferreira, 2013, p. 27). Em contexto institucional, a equipa revelava dificuldades para lidar com os seus comportamentos, uma vez que este apresentava uma total ausência de regras, um elevado nível de ansiedade e impulsividade, não conseguindo lidar de forma adequada com os constrangimentos. Relativamente à família, dada a sua idade avançada, revelavam muitas dificuldades em compreender os comportamentos do filho e em acompanhá-lo.

Neste sentido, junto do Paulo foram, assim, sentidas as seguintes necessidades: compreender os motivos da institucionalização; ter uma atenção mais individual e próxima por parte da educadora de referência; e melhorar as suas relações interpessoais. Junto

da família foram identificadas como necessidades: compreender os motivos da institucionalização e ter uma participação ativa na discussão e reflexão sobre o projeto de vida do filho; e compreender o filho e desenvolver práticas educativas adequadas

O subprojecto “Uma nova vida” foi desenvolvido com o Jorge e com a sua família. O Jorge foi acolhido no IPT em 2009, desde o seu acolhimento que a mãe, embora manifestasse verbalmente muito interesse pelo filho, os seus comportamentos não eram condizentes com o verbalmente expresso. Revelou-se uma mãe sempre muito ocupada e desorganizada profissionalmente, bem como, a nível emocional. O pai, figura ausente da vida do Jorge desde muito tenra idade, em meados de 2012, procura o filho na instituição, mostrando vontade que este integrasse o seu agregado e assim poder assumir a sua responsabilidade enquanto pai. Importa referir que para o Jorge foi muito difícil aceitar e permitir a entrada do pai na sua vida, após longos anos de ausência. Esta dificuldade foi acrescida da forte ligação à mãe, que o inibiam de se aproximar do pai com receio que esta se sentisse traída por ele.

Junto do Jorge foram definidas as seguintes necessidades: ter uma atenção mais individual e próxima por parte da educadora de referência; compreender os motivos da institucionalização; compreender e aprender a lidar com a situação sócio-emocional da mãe; e esclarecer todas as suas dúvidas e receios quanto à mudança do seu projeto de vida. Com a família, com uma participação mais ativa do pai emergiram as seguintes necessidades: aprender a conhecer e a relacionar-se com o filho; e conseguir relacionar-se cordialmente com a mãe do Jorge.

No desenvolvimento dos subprojectos foram privilegiados os momentos individuais, conversas intencionais, saídas de lazer e o estabelecimento de uma relação de confiança como estratégias. Ao longo do desenvolvimento do projeto foram realizadas sessões quinzenais, durante três meses, com as crianças e com as famílias, individualmente, nem sempre tendo sido possível a concretização das ações em virtude de alguns constrangimentos quotidianos.

De acordo com Cembranos e colegas (2001), a avaliação de processo é útil para guiar o desenvolvimento do projeto, para que se obtenha informação útil de forma a poderem ser realizados os ajustes convenientes. Deste modo, procura explicações sobre tudo o que se passa, com vista a melhorar e refinar o desenho do projeto e a sua execução. Os participantes revelaram-se assíduos e participantes ao longo do projeto, sentindo e manifestando a necessidade da continuidade do mesmo, não se sentindo ainda seguros para caminharem sozinhos.

Ao longo do processo foi feito um esforço no sentido de se avaliarem e reformularem as estratégias e os recursos sempre que tal se justificava.

Para Cembranos e colegas (2001), a avaliação de produto permite descrever e analisar os resultados do projeto relacionados com os objetivos e com as necessidades, para avaliar o sucesso do programa no seu conjunto. É útil para avaliar os efeitos produzidos, facilitando a tomada de decisão sobre a continuação, término ou modificação da ação.

Neste sentido, nesta etapa final do trabalho, na avaliação de produto, apresenta-se como necessária uma reflexão crítica acerca dos resultados e impactos do mesmo. As conclusões emergem sobretudo dos objetivos definidos, do enquadramento teórico e da análise e reflexão acerca do desenvolvimento do projeto.

Da avaliação de produto destaca-se a consciencialização dos participantes acerca dos reais motivos da institucionalização, quer das crianças, quer das famílias, revelando sentir-se ativos ao longo do processo. Ao mesmo tempo, em ambos os subprojectos as crianças conseguiram (re) construir a sua história de vida, assim como compreendê-la e, lentamente desenvolverem a capacidade de projeção no futuro.

Em paralelo, por parte das famílias destaca-se a disponibilidade destes para a construção de uma relação empática, de escuta ativa e de aconselhamento com os filhos, compreendendo as reais necessidades destes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes de que o tempo se assumiu como um constrangimento da ação, assim como os obstáculos inerentes ao acolhimento institucional e ao quotidiano das crianças, nem sempre foi possível cumprir a planificação inicialmente desenhada, assim como não nos foi possível intervir individualmente com todas as crianças.

Os resultados deste projeto vieram comprovar que no acolhimento institucional, a intervenção deve assentar, sobretudo, na qualidade das relações humanas e na comunicação afetiva, ou seja, na construção de uma relação de confiança e de respeito mútuo. Neste sentido, concluímos que a opção por uma intervenção psicossocial funcionou como um instrumento facilitador no processo de mudança das crianças e das suas famílias.

A reflexão, o aconselhamento e a escuta ativa assumiram-se como ferramentas chave no projeto e na promoção de um desenvolvimento saudável dos participantes.

Concluímos, ainda, que os participantes, embora com projetos diferentes, adequados às suas realidades individuais e familiares, conseguiram (re) construir o “puzzle” das suas vidas, funcionando este como um motor de arranque para a mudança efetiva, quer das crianças, quer das suas famílias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, I. M. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado, & R. A. Gonçalves (Eds.), *Violência e vítimas de crimes: Vol. 2 - Crianças* (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto.
- Boutinet, J. (2002). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Artmed.
- Cembranos, F., Montesinos, D. H., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Octava Edición. (s.l.): Editorial Popular.
- Clemente, R. (2009). *Inovação e modernidade no direito de menores. A perspetiva da lei de proteção de crianças e jovens em perigo*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco [CNPCJR/IDS]. (2000). *Crianças e jovens que vivem em Lar – Caracterização e dinâmicas de funcionamento*. Lisboa: CNPCJR/IDS.
- Faria, S. M., Salgueiro, A. G., Trigo, M. L., & Alberto, I. M. (2008). *As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Percepções em torno das vivências de institucionalização*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga, Portugal.
- Fernández, M., Rey, V., & Maroto, J. (2014). Elaboración de propuestas didácticas orientadas a mejorar los programas socioeducativos para jóvenes en situación de riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 151-173.
- Ferreira, T. (2013). *Heróis de palmo e meio. A intervenção psicossocial e a relação de ajuda no acolhimento institucional*. Relatório de Mestrado não publicado, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.
- Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K., & Pardo, C. (1992). *Children in danger - Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Klein, M. (1985). *Inveja e gratidão*. Lisboa: Imago Editora.
- Klein, M. (1994). *Narrativa da análise de uma criança*. Lisboa: Imago Editora.
- Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro de 1999 (1999). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco*. Recuperado em 10 de Dezembro, 2012, de <http://dre.pt/pdf1s/1999/09/204A00/61156132.pdf>.
- Martins, P. (2004). *Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco. Representações sociais, modos e espaços*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Martins, P. (2005). *A qualidade dos serviços de proteção às crianças e jovens - As respostas institucionais*. Comunicação apresentada no VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?, Lisboa, Portugal.
- Martins, P., & Santos, M. (2011). *A experiência passada de institucionalização e o seu significado atual para os sujeitos adultos*. Comunicação apresentada no IV Encontro sobre Maus Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência, Porto, Portugal.
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspetiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20 (3), 367-377.
- Pacheco, A. (2010). *Ancorados num Porto de Abrigo: Exploração e avaliação da realidade de uma instituição de acolhimento de crianças e jovens em situação de risco*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Porto, Porto.
- Pereira, F. (2010). *A avaliação do impacto da formação – Um estudo exploratório na força aérea*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Siqueira, A.C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.
- Strecht, P. (1999). *Preciso de ti – Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Stufflebeam, D. L., & Skinfield, A. J., (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica e práctica*. Barcelona, Buenos Aires & México: Ministério de Educación e Ciência.

# IDENTIFICAR LAS ASIMETRÍAS DE GÉNERO PARA EDUCAR LA IGUALDAD: PROYECTO SOCIOEDUCATIVO “MIRADAS”

Santiago Yubero Jiménez  
Elisa Larrañaga Rubio  
Universidad de Castilla-La Mancha  
Santiago.Yubero@uclm.es; Elisa.Larranaga@uclm.es

## Palabras clave

Proyecto socioeducativo, género, igualdad, conductas sexistas

## RESUMEN

Analizar el género como una construcción social implica entenderlo como el resultado de un conjunto de prácticas, actividades y experiencias organizadas en torno a un sistema social determinado, que presenta ideales distintos para hombres y mujeres. El concepto de género vincula determinadas características a cada uno de los sexos (estereotipos de género), que se expresan a través de conductas (roles de género) y que actúan mediatizando las relaciones interpersonales, así como la forma en que se percibe a los otros y a uno mismo (identidad de género). Tradicionalmente, tanto las mujeres como los roles, rasgos y funciones que le son asignadas, están asociados con los puestos más bajos de esta jerarquía social. Lo que se traduce en menores niveles de reconocimiento social, de poder, de libertad y de capacidad para acceder a los recursos.

Este trabajo presenta un material educativo interactivo cuyo objetivo principal es invitar a la reflexión y crear las condiciones necesarias para despertar la conciencia crítica de los adolescentes en relación con las conductas de discriminación de género. Basada en la presentación de distintas situaciones de la vida cotidiana en las que pueden aparecer comportamientos estereotipados y situaciones de discriminación hacia la mujer, esta propuesta educativa basada en el aprendizaje cooperativo y en la discusión en grupos heterogéneos pretende que niños y jóvenes se sensibilicen sobre la necesidad de crear relaciones sociales más justas y equitativas.

## SEXO VERSUS GÉNERO

El sexo es una de las características más significativas con la que nos presentamos en las relaciones con otras personas y un potente descriptor alrededor del cual organizamos nuestra identidad, incluso antes del nacimiento. Se asume que el sexo hace referencia a las características físicas, que definen a las personas como hombres y mujeres; mientras que el género hace referencia a las características que marca la cultura para hombres y mujeres.

Obviamente, sexo y género se encuentran estrechamente relacionados. Son, precisamente, las características físicas asociadas al sexo las que promueven diferentes expectativas y las que marcarán el desarrollo de chicos y chicas. El desarrollo de la identidad de género se inicia con la adscripción a uno u otro sexo, al que le corresponde un proceso de socialización característico. De hecho, las personas que en su nacimiento son identificadas como niños serán educadas como hombres y desarrollarán una identidad de género masculina; por el contrario, aquellas personas identificadas como niñas, serán educadas como mujeres y su identidad será femenina. Bajo estas identidades se establecen diferencias psicológicas y sociales entre hombres y mujeres, que influirán en sus relaciones y en la forma en que se ven a sí mismos.

En las últimas décadas se ha hecho más evidente que la dualidad sexual, por sí sola, no explica el conjunto de roles, valores, funciones y expectativas, que se vinculan a hombres y mujeres. La diferencia que se encuentra a través de las distintas culturas, y en la misma cultura a través del tiempo, ha demostrado que el sentimiento de pertenencia a uno u otro sexo va acompañado de las creencias culturales y sociales sobre lo que se considera masculino y femenino. Así, las conductas, atributos personales, actitudes e incluso las elecciones vocacionales o las actividades de ocio, que prescribe el género, están determinadas culturalmente.

Analizar el género como una construcción social implica entenderlo como el resultado de un conjunto de prácticas, actividades y experiencias organizadas en torno a un sistema social determinado, que presenta ideales distintos para hombres y mujeres. Esta perspectiva nos permite entender y estudiar las diferencias

en la construcción del género que se hacen desde diferentes culturas y, también, la consideración de que el individuo no es un mero receptor pasivo de esas normas o expectativas sociales, sino que interviene de forma activa en el desarrollo de su propio género. Podemos referirnos al género como la construcción social de las características personales y de las conductas que hacen que hombres y mujeres sean diferentes, más allá de sus características genéticas (cromosomas sexuales) y biológicas (órganos reproductivos internos y genitales externos). Aunque no podemos negar la posible influencia de la naturaleza sobre nuestros comportamientos, hay que hacer hincapié en el papel que desempeñan la cultura, la educación y las interacciones sociales en la construcción del género.

## EL GÉNERO COMO CATEGORÍA SOCIAL

Desde una perspectiva social, el género se entiende como una construcción social en relación con el conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura sobre los atributos que poseen hombres y mujeres. El concepto de género vincula determinadas características a cada uno de los sexos (estereotipos de género), que se expresan a través de conductas (roles de género) y que actúan mediatizando las relaciones interpersonales, así como la forma en que se percibe a los otros y a uno mismo (identidad de género).

Cuando hablamos de género hacemos referencia a roles, funciones, actitudes, comportamientos, identidades, expectativas, etc., que las distintas sociedades adjudican a cada uno de los sexos y que los seres humanos aprendemos e interiorizamos. Además de este proceso de diferenciación de género, también tiene lugar un proceso de jerarquización, de forma que determinados roles, funciones y rasgos son socialmente más valorados que otros. Tradicionalmente, tanto las mujeres como los roles, rasgos y funciones que le son asignadas, están asociados con los puestos más bajos de esta jerarquía social. Lo que se traduce en menores niveles de reconocimiento social, de poder, de libertad y de capacidad para acceder a los recursos. También se deriva del concepto de género las relaciones consideradas socialmente adecuadas entre hombres y mujeres.

Analizar el género como una construcción social implica entenderlo como el conjunto de normas sociales interiorizadas, que guían la conducta de hombres y mujeres, y que condicionan la percepción que ambos sexos hacen de la realidad y de sí mismos. Desde esta perspectiva, como ya se ha dicho, la cultura, la educación y las interacciones sociales se convierten en los pilares de la construcción del género. A su vez, el reconocimiento del carácter sociocultural implica la posibilidad de su modificación y la importancia del papel de la Educación Social en los procesos de formación en igualdad. Como han afirmado Bas, Pérez de Guzmán y Vargas (2014) la formación en igualdad de género es imprescindible para estos profesionales.

En este sentido, los estereotipos de género proporcionan información sobre las características que definen de forma diferencial a hombres y mujeres. Se definen como el “conjunto de creencias compartidas socialmente acerca de las características que poseen hombres y mujeres y que se suelen aplicar de manera indiscriminada a todos los miembros de estos dos grupos” (Cuadrado, 2007, p. 245). Así, el estereotipo de género actúa como marco de referencia social para los individuos, puesto que las características y conductas propias son juzgadas de acuerdo a los rasgos atribuidos a su grupo de pertenencia (hombre/mujer), y a la vez le permite juzgar los rasgos y la adecuación del comportamiento de los otros.

Los estereotipos de género se han vinculado con las nociones de masculinidad y feminidad. En esta línea, la Teoría del esquema de género (Bem, 1981) propone que la asignación de rasgos instrumentales está relacionada con una identidad de género masculina, y los rasgos expresivos con una identidad de género femenina. En concreto, la dimensión masculina se construye sobre la percepción generalizada de que los hombres poseen más rasgos o características instrumentales, tales como la dureza, la independencia, la competición, la eficacia, o la agresividad. La dimensión femenina estaría determinada por la posesión de características o rasgos expresivos, siendo descrita como emocional, sumisa, dependiente, y compasiva.

La investigación sobre los estereotipos de género se ha dirigido, por un lado, a comprobar la persistencia de las creencias

estereotipadas de género y, por otro, a analizar cuáles son los atributos que conforman actualmente la dimensión de masculinidad y feminidad. Los datos de muestras españolas con personas mayores de 18 años informan que las imágenes prototípicas de hombres y mujeres permanecen estáticas a pesar de las más que evidentes transformaciones sociales (López-Sáez, Morales & Lisbona, 2008). Sin embargo, en lo referente a la construcción personal del género los datos confirman un avance hacia la adscripción de rasgos instrumentales y expresivos en ambos sexos, indicando una tendencia a percibirse a uno mismo de manera menos estereotipada. Concretamente, aunque los hombres siguen puntuando más que las mujeres en rasgos instrumentales, ambos sexos se atribuyen cada vez más rasgos estereotipadamente femeninos, como afectivo, sensible, cariñoso; y las mujeres se adhieren a rasgos de masculinidad referidos, básicamente, al nivel de capacidad y toma de decisiones (Martínez, Navarro & Yubero, 2009).

Podemos afirmar que los estereotipos de género caminan en paralelo con los roles de género. De hecho, las diferencias entre hombres y mujeres que reflejan los estereotipos son menores a medida que los roles entre ambos sexos se vuelven más similares y no están vinculados de forma exclusiva a un ámbito público o privado (trabajo/hogar). Los roles masculinos son caracterizados tradicionalmente por la competencia, la individualidad, los beneficios materiales y, por tanto, se encuentra vinculado con los roles públicos. Entre tanto, a los roles femeninos se les otorgan características como la calidez, la comprensión, el cuidado de los otros y se les vincula al ámbito familiar, a los roles privados.

Como ya hemos comentado, la incorporación de la mujer al mundo laboral ha eliminado la dicotomía de género entre lo público y lo privado y ha roto los límites que la vinculaban a los roles tradicionales de madre, esposa y objeto romántico. Aún así, sigue permaneciendo el predominio de la asunción de los roles domésticos por parte de las mujeres.

En el momento actual, parece que nos encontramos en un proceso de (re)construcción de las identidades masculinas y femeninas y, derivado de ello, de los roles de género desempeñados por uno u otro sexo, no produciéndose una dicotomía social tan clara.

La identidad de género, que es una parte de la identidad social, se define como el sentimiento psicológico individual de masculinidad/feminidad en relación con la pertenencia a uno u otro sexo. Marca el nivel de interiorización de las representaciones sociales de género (López-Zafra & López-Sáez, 2001) con respecto a las características, habilidades, comportamientos, sentimientos... de hombres y mujeres desarrollados por cada individuo.

En la actualidad ya no se entiende el género como dos polos opuestos, o dos modelos ideales de masculinidad y feminidad, sino como un continuo en el que es posible hablar del nivel de masculinidad y feminidad para cada individuo. Considerando la asunción de las características tradicionalmente consideradas masculinas o femeninas, cada ser humano tiene la disponibilidad potencial, independientemente de su sexo biológico, de desarrollar los rasgos atribuidos culturalmente a uno u otro sexo.

## EL SEXISMO EN LA CONFIGURACIÓN DEL GÉNERO

El sexismo, que es el prejuicio basado en el género, designa las actitudes sobre los roles y responsabilidades considerados adecuados para hombres y mujeres, incluyendo también las creencias sobre las relaciones que deben mantener entre ellos.

La relación entre hombres y mujeres como miembros de dos grupos sociales diferentes tiene un carácter peculiar dado que, si bien por un lado los hombres como grupo tienen un estatus social superior y monopolizan las posiciones de poder (patriarcado); por otro lado, mantienen una relación de dependencia respecto a las mujeres en tanto que las necesitan para tener y criar hijos, como objetos románticos, y para tener relaciones íntimas. En definitiva, la dominación masculina es prácticamente universal, pero la reproducción sexual otorga a la mujer un cierto poder diádico respecto al hombre (Moya & de Lemús, 2007). La interdependencia que crea esta situación lleva a generar actitudes ambivalentes hacia las mujeres (Glick & Fiske, 2001). Según la Teoría del sexismo ambivalente, junto a la visión negativa de la mujer del viejo sexismo, existe otra visión

sexista con tono afectivo positivo y con tendencia a la conducta de ayuda y de búsqueda de intimidad con la mujer. El sexismo se puede, por tanto, manifestar de dos formas diferentes, aunque ambas reflejan la posición de poder del hombre. Una es conocida como sexismo hostil (el viejo sexismo), mientras que la otra cara sería la del llamado sexismo benevolente. El sexismo hostil es una orientación subjetivamente negativa hacia las mujeres, mientras que el sexismo benevolente es una orientación subjetivamente positiva hacia la mujer; pero ambas formas legitiman la desigualdad de género y mantienen a la mujer en una posición de roles subordinados.

Desde la perspectiva del sexismo hostil la mujer posee características negativas que la hace inferior a los hombres y limita su ámbito a la familia y al hogar. Un sexista hostil pensará, por ejemplo, que las mujeres desean un trato especial, son exageradamente sensibles o que buscan hacerse con el poder del hombre.

El sexismo benévolo mantiene una posición estereotipada y limitada de la mujer, unida a conductas de apoyo. Según esta perspectiva, las mujeres se merecen protección y son necesarias para la felicidad del hombre; además, dependen de ellas para la realización de las tareas domésticas y por la intimidad y el amor que les proporcionan. A las mujeres se les atribuyen características positivas, son más puras, tienen mejor gusto... En definitiva, en las creencias del sexista benévolo las mujeres son concebidas como merecedoras de respeto, cariño y protección, siempre que se ciñan a los roles tradicionales de género, incluso puede darse un ensalzamiento de las tareas femeninas. El hombre percibe que tiene que asumir una gran responsabilidad y que sus méritos son merecidos. No obstante, a pesar de la idealización y del afecto hacia la mujer, no hay que dejarlo pasar de largo, ya que está directamente relacionado con la discriminación de género. El sexismo benévolo puede incluso resultar más perjudicial para las propias mujeres que el hostil, por permanecer encubierto bajo buenas intenciones. Las mujeres españolas reaccionan positivamente y aceptan razonamientos benévolos ante situaciones de discriminación, como que una mujer no ascienda en la empresa, no dejar conducir a una mujer o prohibir a una mujer salir por la noche a una celebración con sus amigas, en base a las justificaciones benévolas de que el puesto de

dirección es estresante, que conducir es cansado, o que salir por la noche es peligroso.

Basta con ojear la prensa para darse cuenta que las ideas machistas permanecen entre los jóvenes y que no se terminan de rechazar los roles de género más tradicionales. Sin embargo, las opiniones prejuiciosas contra las mujeres son socialmente indeseables e, incluso, ilegales en algunos países como el nuestro, lo que ha dado origen a una nueva manifestación de sexismo en el ámbito público, el sexismo moderno o sexismo simbólico. Se basa en la creencia de que las mujeres ya no sufren discriminación y que, por tanto, las políticas de acción positiva ya no son necesarias. Este mismo concepto centrado en el ámbito laboral ha sido designado como neosexismo (Tougas, Brown, Beaton & Joly, 1995). El neosexismo se refiere al conflicto entre los valores igualitarios hacia las mujeres y los sentimientos negativos hacia ellas. En esta dirección, se ha señalado la existencia de barreras basadas en prejuicios de género que impiden el avance de mujeres cualificadas hacia las posiciones de más alto nivel en las organizaciones. Es lo que se conoce como techo de cristal.

Un aspecto de gran relevancia es que el sexismo y las conductas discriminatorias de género son el desencadenante principal de la violencia de género, que es la manifestación más dura de la desigualdad de poder entre los géneros.

## LO MASCULINO Y LO FEMENINO EN LAS GENERACIONES DEL SIGLO XXI

Las nuevas generaciones tienen a su alcance romper el modelo tradicional, adoptando una posición crítica hacia los valores que configuran las identidades no igualitarias de hombres y mujeres. No es un proceso sencillo, ya que requiere ir en contra de los valores predominantes en la sociedad durante siglos. Exige cuestionar, en muchos casos, los modelos y expectativas a los que los niños están expuestos con sus propias madres y padres, y de las generaciones anteriores. En vez de reproducir los esquemas emocionales y sociales de sus padres y/o sus abuelos, tienen que crear otros diferentes basados en la igualdad y en la convivencia. Por este motivo, podemos entender que aún perduren determinadas actitudes y comportamientos que sirven de sustento para la desigualdad entre hombres y mujeres. Desde luego, la desigualdad de género aún está presente en las escuelas, en las familias y en la sociedad.

Sin embargo, la superación del modelo tradicional también es una liberación para los hombres, ya que los libera de la presión machista. Es necesario modificar el modelo masculino hacia una masculinidad igualitaria, que no conlleve la dominación y el poder como una forma de mantener privilegios. Del mismo modo, el modelo femenino debe llevarse hacia una feminidad igualitaria que no incluya la sumisión y la obediencia como patrones de relación.

Los estereotipos clásicos de feminidad y masculinidad son totalmente ineficaces para nuestra sociedad, pero como afirman Castell y Subirats (2007, pp. 76-77), “su permanencia social obedece a la necesidad de mantener la diferenciación entre hombres y mujeres” en una etapa de transición en la que los modelos de género no están del todo definidos. El panorama para muchas niñas y niños es paradójico, por un lado se les ofrece un modelo cuestionado y abocado al fracaso y, por el otro, no se ofrece ninguna alternativa clara a seguir.

Las chicas pueden partir con un modelo más claro, pero que en el que se siguen asumiendo roles marcadamente diferenciales.



En algunos casos, la falta de definición lleva a la equiparación con los chicos en cuanto al uso del poder y la violencia en las relaciones. Los chicos tienen claro que hay valores que ya no están bien valorados en la masculinidad. El modelo a seguir es de expresión de sentimientos, cuidar de los demás, ocuparse de las tareas domésticas, conductas que no son visibles en sus modelos masculinos para muchos de ellos. Desde luego, la clave está en romper el binomio de ser hombre en oposición a ser mujer, o ser mujer en oposición a ser hombre.

## IDENTIFICANDO ASIMETRÍAS DE GÉNERO: PROYECTO SOCIOEDUCATIVO “MIRADAS”

Basado en todo lo anterior, se ha elaborado un material educativo desarrollado por el CEPLI (Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha en colaboración con el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, que favorece la sensibilización de la comunidad escolar y que muestra las asimetrías de género, que todavía persisten en nuestra sociedad. El objetivo fundamental es el de ofrecer una serie de recursos que inviten a la reflexión y que permitan crear las condiciones necesarias para despertar la conciencia crítica en relación con las conductas de discriminación de género.

Es una propuesta educativa para tratar de reducir y eliminar estereotipos, actitudes prejuiciosas y roles discriminatorios. Se apoya en el aprendizaje cooperativo y en la discusión en grupos heterogéneos, a través de los que se pretende que niños y jóvenes se sensibilicen sobre la necesidad de crear formas más equitativas de relación entre hombres y mujeres. A través de esta metodología podemos hacer también valer el recurso del grupo iguales (Valdemoros, Sanz & Ponce, 2012) para fomentar la discusión que les pueda llevar a un estilo de vida más igualitario.

Miradas es un programa interactivo diseñado para los alumnos de Educación Secundaria a los que se muestran diversas circunstancias en las que se pueden producir conflictos entre los géneros, presentarse comportamientos estereotipados y darse

situaciones discriminatorias hacia la mujer. El objetivo de este interactivo es ofrecer la posibilidad de reflexionar e identificar los comportamientos que son adecuados para conseguir una sociedad más igualitaria para hombres y mujeres.

A través de distintas situaciones presentadas de forma gráfica por diversos personajes, se invita a los jóvenes a analizar momentos de la vida cotidiana. El diseño del juego pretende ser atractivo y con situaciones familiares. En cada actividad los alumnos tienen que seleccionar alguna de las respuestas que serán la clave para mostrar cuáles son sus creencias en relación con los estereotipos y los roles de género. Al finalizar cada propuesta los participantes reciben una puntuación, que les indica lo próximas o alejadas que están sus respuestas en relación con la igualdad, permitiéndoles conocer un poco más qué piensan ellos mismos sobre las relaciones entre hombres y mujeres, y sobre el rol que cada uno puede realizar en la sociedad.

Las actividades están pensadas para que se desarrollen, preferentemente, en grupo, en presencia de un educador que coordine la dinámica de la actividad y que ayude a analizar las situaciones planteadas y las respuestas elegidas. No debemos olvidar que se trata de identificar qué respuestas muestran los estereotipos que pueden llegar a discriminar a la mujer y cuáles son las más adecuadas para conseguir la igualdad. Las actividades permiten reflexionar sobre los factores sociocognitivos que generan la desigualdad y los estereotipos de género que provocan situaciones de inferioridad.

Se han desarrollado seis actividades estructuradas en torno a unos objetivos y a partir de materiales contrastados en el ámbito de las investigaciones sobre sexismo, los roles y los estereotipos de género.

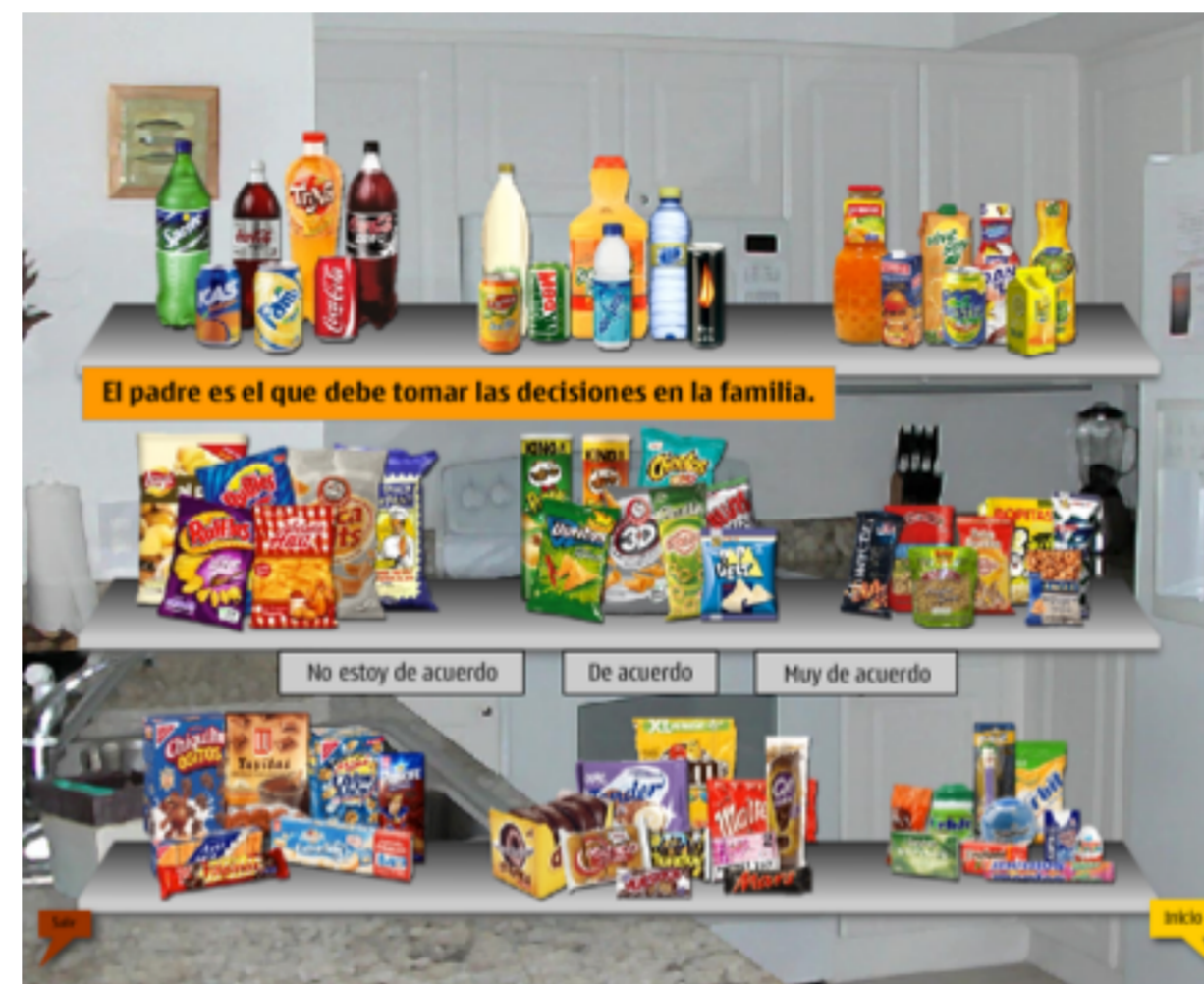
1.- “**¿Quiénes somos?**” es una actividad que enfrenta al participante con distintos estereotipos relacionados con las personas. En esta actividad se presentan a una chica y un chico que están hablando y es el alumno el que elige las características de su interlocutor, en función de unas bolsas de papel que coloca en la cabeza de su personaje, con la intención de que a partir de aquí se pongan en funcionamiento los estereotipos que marcan las relaciones personales. En esta actividad los participantes pueden analizar diversos modelos femeninos y masculinos para reflexionar sobre los derechos de las mujeres y los hombres.



2.- **“Señales”** es una actividad en la que se deben responder a unas preguntas en función de su grado de acuerdo o desacuerdo. Las preguntas que se hacen al participante están relacionadas con las actitudes sexistas y han sido adaptadas del ISA (Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes) desarrollado por Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008) a partir del cuestionario de Glick y Fiske (1996).



3.- **“Dietas”** es una actividad que propone a los participantes crear su propia “dieta de género”, seleccionando distintos elementos que contienen preguntas relacionadas con los roles sexuales. Las respuestas acumuladas reflejarán un tipo de dieta alejada o no de las creencias sobre la igualdad de género. Las cuestiones planteadas se han adaptado de la SRCS (Scale Role for Children) de Björqvist y Österman (1992) adaptada de Larsen y Long (1988).



4.- **“Roles”** es una actividad en la que se muestran distintas escenas de la vida cotidiana, protagonizadas por personajes de ambos sexos. En cada una de ellas se plantea una tarea que resolver y los participantes tendrán que elegir el personaje que consideran que mejor realizará la tarea planeada. El objetivo de este juego es el reconocimiento de los estereotipos de género basados en una representación sexista de los hechos cotidianos.



5.- **“Personajes”** es una actividad que plantea un diálogo entre distintos jóvenes en diversas situaciones de interacción cotidiana. Los participantes eligen entre tres posibles respuestas, que servirán para reflexionar y analizar de forma crítica situaciones sexistas.



6.- **“Sueños”** es una actividad en la que los participantes deben elegir las expectativas y los planes de futuro de una serie de personajes femeninos. Con este juego los participantes han de ver cómo el género prescribe en las personas determinadas actitudes, conductas e, incluso, elecciones vocacionales, que condicionan la percepción e interpretación que hacemos de la realidad social y de los roles que asignamos a cada persona en función de su género.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bas, E., Pérez de Guzmán, V., & Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119. doi: 10.7179/PSRI\_2104.23.05
- Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 369-371.
- Björqvist, K., & Österman, K. (1992). *Sex Role Scale for Children*. Finland: Abo Academic University.
- Castell, M., & Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* Madrid: Alianza.
- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. In J.F. Morales, E. Gaviria, M.C. Moya y I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (pp. 243-265). Madrid: Mc GrawHill.
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 1323-1334.
- Glick, P., & Fiske, S.T. (2001). Ambivalent sexism. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 115-188). San Diego: Academic Press.
- Larsen, K.S., & Long, E. (1988). Attitudes toward sex-roles: Traditional or egalitarian. *Sex Roles*, 19, 1-12.
- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L., & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.
- López-Sáez, M., Morales, J.F., & Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 609-617.
- López-Zafra, E., & López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 193-207.
- Martínez, I., Navarro, R., & Yubero, S. (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. *Informació Psicológica*, 95, 77-86.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A.M., & Joly, S. (1995). Neosexism: Plus ça change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.
- Valdemoros, M. A., Sanz, E., & Ponce, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 203-221.

# INTERVENÇÃO FAMILIAR NA TERCEIRA IDADE: EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE DIA DO CENTRO SOCIAL DA PARÓQUIA DA AREOSA E DO CENTRO SOCIAL E PAROQUIAL DE MINDELO

## RESUMO

A população idosa tem vindo a aumentar em Portugal, o que tem despoletado na sociedade diversos desafios, como o de atenuar as diferentes necessidades deste grupo no sentido de promover a melhoria da qualidade de vida (Oliveira, 2009).

Assim, o presente estudo resulta de uma investigação desenvolvida no centro de dia do Centro Social da Paróquia da Areosa (C.S.P.A.) e do Centro Social e Paroquial de Mindelo (C.S.P.M.), com o objetivo de compreender as relações estabelecidas entre os idosos e os respetivos familiares; perceber se a instituição desenvolve práticas que fomentem as relações entre a família e os idosos, como também, compreender o papel do Educador Social no trabalho com as famílias de pessoas integradas em instituições. Este estudo sustentou-se numa metodologia qualitativa, que contemplou a realização de entrevistas a quatro idosos, a familiares dos mesmos e à equipa técnica da instituição. Recorremos também à análise documental e à observação participante para recolher informação.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido nestes contextos, refletimos sobre uma possível proposta de linhas orientadoras para uma futura intervenção familiar. De acordo com o referido, percebemos, a partir da análise destes casos, que as famílias se sentem sobrecarregadas com as diversas funções que têm de assumir diariamente, o que as leva a recorrer a respostas que vão para além dos cuidados que podem prestar enquanto cuidadores informais. Neste estudo fica evidente que as famílias sentem que há uma lacuna das instituições no que se refere à promoção do contacto existente entre estas e os familiares das pessoas que usufruem dos seus serviços.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo surge no âmbito da unidade curricular de “Família e Intervenção”, integrada no plano curricular do 3.º ano da Licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Porto e tem como objeto de estudo a relação entre idosos do centro de dia do C.S.P.M. e C.S.P.A., as suas famílias e a instituição.

Neste sentido, importa dar conta de alguns aspetos subjacentes às realidades mencionadas. Assim, o C.S.P.A. é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que surgiu com o intuito de dar resposta às carências sociais existentes na comunidade. Atualmente, a instituição tem como respostas sociais o Serviço de Apoio Domiciliário, as Casas Comunitárias, o Centro de Dia e o Centro de Convívio. O C.S.P.M. é uma IPSS que está dividida em diversas respostas sociais nomeadamente, Creche, Jardim de Infância, Apoio Domiciliário e Centro de Dia.

Deste modo, com a elaboração deste artigo científico pretendemos compreender a relação dos idosos com as famílias, saber se as instituições promovem práticas que favoreçam a relação entre o idoso e a família e ainda, apresentar uma proposta de intervenção familiar no âmbito da Educação Social.

Fernandes, M.ª Patrícia  
Ramos, Marisa  
Sampaio, Marta  
Afonso, Sofia  
Pereira, Tânia

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*  
patricia-fernandes@outlook.pt; marisaramos@outlook.pt; marta.sampaio19@hotmail.com; annah\_19@hotmail.com; taniapereira1020@gmail.com

### Palavras-chave

Centro de Dia, Família, Educação Social, Intervenção Familiar

## FENÓMENO DO ENVELHECIMENTO

O envelhecimento é cada vez mais uma realidade presente na sociedade atual e, em Portugal, o número de idosos tem vindo a aumentar ao longo dos anos. Este facto deve-se, sobretudo, a dois principais factos que se traduzem no aumento da esperança média de vida e na diminuição da taxa de natalidade (Dinis, 1997).

Como forma de compreender o fenómeno universal e complexo do envelhecimento, é necessário considerar as três dimensões que este processo implica, nomeadamente, biológicas, psicológicas e sociais. No que refere à dimensão biológica esta encontra-se associada a uma maior vulnerabilidade física que demonstra uma maior probabilidade de morrer, a dimensão social relaciona-se com os papéis sociais que a sociedade espera para as pessoas idosas e a dimensão psicológica, associa-se à forma como cada indivíduo gere o próprio processo de senescência (Schroots & Birren, 1980, citados por Martins, 2012). Portanto, o envelhecimento sendo um fenómeno biopsicossocial não se pode analisar sem se ter em consideração a relação entre as três componentes (Fonseca, 2006, citado por Ferreira, 2013).

## REDES DE APOIO

Há que encontrar formas de gerir todas as alterações que o fenómeno de envelhecimento acarreta, criando redes de apoio formais e informais, que visem a melhoria e/ou manutenção da qualidade de vida da população idosa. Entende-se por qualidade de vida “a percepção que o indivíduo tem da sua posição na vida dentro do contexto da sua cultura e do sistema de valores de onde vive, e em relação aos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações” (OMS, 2002, p.14).

Na rede de apoio informal os cuidadores assumem um papel fundamental junto das pessoas idosas. Segundo Karsch (1998, citado por Oliveira, 2009, p. 5), o cuidador informal é “aquele que, pela sua condição familiar ou de proximidade com o idoso, assume as funções de cuidar diariamente do seu dependente”. A família assume particular importância, sendo o grande pilar de suporte no apoio aos idosos dependentes no domicílio. Frequentemente, a família, é definida como o “grupo social que se caracteriza pela residência em comum, pela cooperação económica e pela reprodução” (Barata, 1990, citado por Gonçalves, 2010, p. 38).

Este tipo de apoio, direccionado para a família, exige que esta e o idoso se adaptem a esta nova etapa de vida, urgindo, assim, a necessidade de uma reorganização social e familiar onde o funcionamento da família fica submetido ao desenvolvimento da capacidade de reunir os recursos existentes, de forma a ultrapassar ou atenuar a situação vivida.

Tradicionalmente era atribuído à família o papel exclusivo de cuidadora, porém, nos tempos atuais, as instituições e os apoios das estruturas sociais são um recurso mais viável para o idoso/a e suas famílias.

## PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL

A Educação Social refere-se a uma intervenção sócio-pedagógica, junto de pessoas de todas as idades, e com todo o tipo de necessidade educativas. Consoante a Associação Internacional de Educadores Sociais “por educador social entende-se a pessoa que, a partir de uma formação específica, favorece mediante técnicas e métodos pedagógicos, psicológicos e sociais o desenvolvimento pessoal, o amadurecimento social e a autonomia de pessoas jovens e adultas, incapacitadas ou inadaptadas ou em risco a sê-lo” (Roma, 1985, citado por Baptista, 2004, p. 56). Tem como intuito ser “promotora de alternativas que permitam, através do trabalho conjunto e solidário, a realização de melhorias tanto em processos individuais como comunitários.” (Romans, Petrus, & Trilla, 2003, p. 131).

No que toca à intervenção na terceira idade esta deverá ter em conta as especificidades deste grupo, adotando estratégias que se adaptem à idade, reforma, estado de saúde e físico e às “diferentes situações de convivência (em casal, viuvez, solidão...)” (Trilla, 2004, p. 256). Segundo Baptista e Carvalho (2004), este profissional deve ser, ao mesmo tempo, um agente de mudança, mediador social, técnico de relação e um especialista de mãos vazias. Enquanto agente de mudança deve procurar ser criativo, reflexivo e adaptar-se às diferentes realidades e contextos sociais de forma a promover a participação de todos em prol de mudança(s). Sendo um técnico de relação, trabalha próximo das pessoas, estuda o contexto em que elas se inserem e procura encontrar uma melhor resposta a um dado problema. Cabe-lhe criar e gerir uma multiplicidade de redes de apoio e de lugares de encontro, essenciais para salvaguardar o equilíbrio entre o individual e o social (Baptista & Carvalho, 2004).

Na qualidade de mediador social, deve escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade propícias à emergência das respostas pessoais por parte das pessoas com quem trabalha, tendo também a responsabilidade de procurar renovar ou manter redes de apoio, daí a importância de uma equipa multidisciplinar (Baptista & Carvalho, 2004). “Enquanto mediadores, os educadores sociais contrariam uma perspectiva

assistencialista ou paternalista, sendo responsabilidade sua, não só procurar consolidar e renovar as redes já existentes na comunidade, como também ajudar a inventar redes novas, criando espaços de pertença e de referência afectiva” (Baptista & Carvalho, 2004, p.93). Uma rede social é um “conjunto de interacções sociais contínuas, onde existe um intercâmbio dinâmico entre as pessoas, grupos e instituições, a fim de alcançarem metas comuns de forma colectiva e eficiente, permitindo aos seus membros enfrentarem situações adversas” (Neuza, 2011, p. 2). Segundo Rosas (2000, citado por Neuza, 2011) estudar as redes sociais permite conhecer-se a dinâmica das relações humanas e, desta forma, estudá-las poderá propiciar o conhecimento do idoso acerca do seu mapa de relações. Permitirá às pessoas refletirem acerca dos significados construídos sobre as suas relações e o contexto social em que estão inseridas.

Como especialista de mãos vazias, o profissional não parte para o terreno com soluções pré-definidas mas em conjunto com outros técnicos tenta perceber a dimensão dos obstáculos e encontrar uma resposta individualizada (Baptista & Carvalho, 2004).

A intervenção do Educador Social deve ter por base a relação de ajuda, uma vez que é uma relação co-construída, surgindo com o intuito de apoiar a pessoa em momentos de maior fragilidade, criando condições no outro para que consiga desenvolver a sua compreensão de si e dos seus problemas. Assim, segundo Madrid Soriano (2005, s.p.), a “relação de ajuda é um encontro pessoal entre uma pessoa que pede ajuda para modificar alguns aspectos do seu modo de pensar, de sentir e de actuar e outra pessoa que quer ajudá-la, dentro de um marco interpessoal adequado”.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta investigação selecionamos uma amostra constituída por 2 idosos em cada centro, um familiar próximo de cada um e um membro da equipa técnica de cada instituição. Esta seleção (2 pessoas – e 1 familiar respetivo - em 29 que frequentam o CSPM e 2 em 50 – idem - do CSPA) teve como objetivo abranger um número mínimo para o trabalho que pretendíamos levar a cabo, tendo em consideração o tempo disponível para a elaboração deste trabalho. A escolha dos idosos que constituem a amostra seguiu os seguintes critérios: idade, lucidez e o contacto que o idoso mantém com os familiares e por sua vez, o contacto que estes mantêm com o idoso.

Procuramos, pois, optar por uma metodologia que, afastada da preocupação em construir modelos abstractos de conhecimento, permitisse uma análise mais flexível do material recolhido. Neste sentido, foi nossa pretensão apoiarmo-nos no paradigma sócio crítico. Este paradigma fundamenta-se essencialmente na teoria crítica, com o objetivo de emancipar, criticar e identificar potenciais de mudança, que se fundem nos conceitos explorados por Paulo Freire na sua conceção de educação libertadora e emancipadora (Santos, 1987).

Este posicionamento levou-nos a privilegiar os métodos qualitativos, permitindo-nos a compreensão mais profunda dos problemas e investigar o que está ‘escondido’ em certos comportamentos e perceções. Desta forma, mobilizamos a análise documental de fontes bibliográficas, a observação participante e a técnica da entrevista semiestruturada aos idosos, respetivos familiares e a um membro da equipa técnica de cada instituição.

A análise de documentos, diz respeito “à consulta de registos localmente produzidos e documentos pessoais (...) fornece informação complementar e, até certo ponto, pode esporadicamente substituir a observação directa e a conversa ou entrevista informal no fornecimento das descrições de actividades e, especialmente de depoimentos utilizáveis na caracterização” (Costa, 2003, citado por Silva & Pinto, 2003, p.141) e permitiu-nos

realizar uma análise crítica e reflexiva da informação contida neste artigo.

Complementando a recolha de informações da análise de documentos, mantivemo-nos numa posição de observadoras participantes. Segundo Douglas (citado por Pirollo, 2002, s.p.) a observação participante refere-se a “uma experiência que envolve pessoas, o modo como pensam, sentem e agem, os modos mais verdadeiros, reais, completos e simples de se garantir, a informação precisa é buscando na sua própria vivência”. Assim, a participação nas atividades diárias da instituição, as conversas estabelecidas com os idosos, elementos da equipa técnica e familiares permitiu-nos conhecer e compreender de forma mais aprofundada a realidade investigada.

A entrevista semiestruturada, segundo Manzini (1990/1991), centra-se num assunto sobre o qual foi previamente realizado um guião com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias no momento da execução da entrevista.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

As quatro idosas entrevistadas eram do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 79 e os 85 anos. Das quatro idosas, três coabitam na companhia dos familiares sendo que, a idosa A vive com a filha, genro e neto, a idosa B vive com a filha e a neta, a idosa C vive com a filha e o neto, ainda o caso da idosa D que não coabita com a família mas na casa comunitária do Centro Social da Paróquia da Areosa. No conjunto que compunha a amostra, todos os idosos face às limitações físicas, consequência de situações clínicas, como o AVC (Acidente Vascular Cerebral), necessitam de ajuda para realizar determinadas atividades de vida diária.

O intervalo de idades dos familiares que foram entrevistados situava-se entre os 41 e os 54 anos. De entre os entrevistados três eram do sexo feminino (familiar A, B, D) e um do sexo masculino (familiar C) para além disso, todos assumiam o papel de

cuidador, à exceção de um (familiar D), uma vez que a idosa em questão vive na casa comunitária. Assim, tal como referimos no ponto “Redes de apoio informal e formal” evidenciamos que é, maioritariamente, a família que assume o papel de cuidadora dos idosos. Os familiares A, B e C vivendo com as idosas são os responsáveis pelos cuidados das mesmas, como por exemplo, na realização/ auxílio da higiene diária e a todos os assuntos relacionados com questões médicas.

Na generalidade, os familiares que vivem com as idosas despendem um maior número de horas ao cuidado destas, excetuando o caso do familiar A e D. No caso do familiar A o cuidado prestado é estendido a mais familiares e no caso do familiar D é a instituição que despende este número de horas ao cuidado da idosa. O familiar A demonstra que a rede de apoio não se cinge às pessoas com quem a idosa partilha a residência, revelando-se os outros elementos da sua rede social pessoal de grande importância para o seu bem-estar. Embora o familiar A tenha o apoio de outros familiares é este que assume uma multiplicidade de funções, designadamente, companhia social, apoio emocional, prestação de materiais/serviços e orientação cognitiva. Esta multiplicidade de funções revela uma sobrecarga para este familiar e implicou a necessidade de reajustar as dinâmicas familiares a esta nova realidade. A situação abarca outros familiares, tal como podemos constatar através das afirmações do familiar B: “agora saio do trabalho venho logo buscá-la, não tenho tempo nenhum para mim, nem para ter um namorado”. O que acontece quando não existe uma partilha efetiva de funções é um desgaste a nível físico, emocional e psicológico do familiar com a função de cuidador a tempo integral.

A falta de disponibilidade devido à carreira profissional, o receio de deixarem os idosos durante o dia sem amparo, bem como o facto de os idosos se sentiram sozinhos foram os fatores que levaram os mesmos ou os seus familiares a inscreverem-nos no centro de dia. Assim, por exemplo, o familiar A partilhou que “a instituição é boa porque foi um apoio e aprendizagem e nunca a minha mãe se sentiu sozinha”, o familiar B “trouxe a minha mãe para o centro de dia porque precisava de trabalhar”, o familiar C “estas instituições prestam muito apoio a pessoas que precisam” e o familiar D “é muito importante principalmente

por causa do isolamento e muitas vezes a instituição consegue fazer o que a família não consegue”, a idosa A “Sinto-me muito bem no centro de dia e as auxiliares são minhas amigas”, idosa B “vim para o centro de dia porque as minhas filhas trabalham e não posso ficar sozinha em casa”, a idosa C “gosto muito de estar no centro de dia, tenho muito conforto, não quero sair daqui”. É crucial que o idoso tenha poder de decisão no que refere às diversas situações da sua vida e, neste caso concreto, na sua entrada na instituição. A maioria dos idosos entrevistados inscreveu-se por incentivo dos familiares embora, tenham sido consultados ao longo do processo de decisão, sendo isto visível, por exemplo, na afirmação da idosa A “Eu acho que dou a minha opinião, se eles acharem que não está bem conversasse”. No que respeita às perceções que os idosos têm sobre a sua relação com os familiares, esta era diversificada, tal como foi perceptível através dos seus discursos, parafraseando a idosa A tem uma boa relação com os familiares “agora é que tenho”, a idosa B “cada qual está na sua casa...não me ligam...não há um telefonema para me dar”, idosa C “os meus filhos moram razoavelmente perto mas não me visitam muitas vezes”.

Através das entrevistas tentamos perceber se os familiares estabeleciam contacto com a instituição e com que frequência. A maioria dos familiares referiu que contacta com a instituição frequentemente sendo, essencialmente, para dar ou receber informações sobre os idosos. Deste modo, são inexistentes ou escassas atividades que aproximem os familiares da instituição e dos idosos tal como demonstram as afirmações: familiar A “já tive noutra casa e nós no dia da família íamos lá ver eles a fazer trabalhos, lanche, tinham um ou dois dias por ano que juntavam a família, aqui não”, familiar B “Nunca fui chamada para nenhuma atividade na instituição”, familiar C “Se houvesse atividades e mais preocupação do centro social da paróquia da Areosa, os familiares eram mais incentivados. A instituição devia-se ‘impor’ um pouco mais para tentar aproximar mais a família”, familiar D “a instituição devia incentivar mais. Neste caso a família é presente mas há idosos que não têm a visita de ninguém”.

Relativamente, à opinião dos técnicos das instituições analisadas a existência de respostas sociais como o centro de dia leva,

por vezes, algumas famílias a desresponsabilizarem-se enquanto outras continuam a assumir o papel de cuidador após os cuidados deste serviço. Neste sentido, foram referidos os seguintes discursos para justificar o referido, “faz parte do nosso trabalho responsabilizar a família, e mesmo aquela que já o faz, fomentar ainda mais essa responsabilização. Na maioria dos casos, o que acontece é que famílias que já fazem uma má retaguarda podem vir a piorar ainda mais essa situação. Famílias preocupadas, de uma maneira geral continuam preocupadas”, no entanto, de uma forma geral os idosos e os familiares têm uma boa relação.

Através da entrevista às técnicas da instituição percebemos que existem familiares que raramente contactam o centro de dia, sendo que o principal motivo é informarem-se sobre o serviço, pedir auxílio na resolução de problemas que não conseguem responder sozinhos, dar o conhecimento de uma informação nova relativamente ao idoso, “para comunicar mudanças de medicação/ humor” ou para reclamar algum serviço. A este propósito, a técnica do C.S.P.M., comentou que já houve a tentativa de realizar atividades que aproximassem os familiares dos idosos e da própria instituição “mas muitas das vezes interferia com o horário laboral, o que não permitia a deslocação dos familiares. Contudo, por exemplo, a festa de natal é realizada ao fim de semana, são sempre convidados os familiares e nunca estiveram presentes”. Por outro lado, o C.S.P.A. organiza diversas atividades que fomentam a proximidade e relação dos familiares com a instituição, nomeadamente “os passeios anuais, almoços convívio, festas temáticas, entre outras”. Uma vez que, existe um grande número de idosos em solidão, o C.S.P.A. considera que a instituição existe para colmatar “esta solidão e dar bem estar aos seniores e também apoio aos familiares”, que se consideram mais seguros por os seus idosos frequentarem o centro de dia ou convívio.

Ambas as instituições não possuem qualquer modelo de intervenção familiar, ainda que faça parte dos seus objetivos e considerem como uma mais-valia “no seu bem estar emocional afetivo”. No entanto, foi referido que “é dado abertura aos familiares para nos procurarem sempre que assim o entender. Para além disso, o Programa de Desenvolvimento Individual do utente é feito em comum com os familiares” .

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NUM ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Tendo em conta a análise e interpretação dos resultados, é evidente que num modelo de intervenção centrado na população mais envelhecida e na família, os profissionais devem ter em conta todos os aspetos que conferem a estrutura da família, os padrões de interação entre os seus elementos e as funções que assumem.

*Deste modo, “el enfoque de la competencia familiar exige adoptar una visión sistémica de los desafíos y reacciones de la familia en un determinado contexto y a largo del tiempo, en lugar de una visión transversal en un momento determinado y limitada a los síntomas actuales. Si se pretende colaborar con las familias para hacer frente a las necesidades de diferentes fases de su desarrollo, debemos ayudarles a utilizar sus distintos puntos fuertes para abordar las dificultades, adaptarse a sus consecuencias y reorganizar su vida a largo plazo” (Orte, Ballester, & March, 2013, p. 22).*

Neste sentido, a intervenção do Educador Social deverá ser realizada, primeiramente ao nível da rede primária, “(...) compostas pelos elementos mais próximos como a família, amigos ou até mesmo vizinhos (...)” e numa fase seguinte ao nível da rede secundária, correspondente aos (...) laços institucionais criados com as organizações e instituições (...)” (Neuza, 2011, p. 2). Assim, surge a necessidade de em conjunto, com o idoso e a família, analisar e construir o mapa de rede de ambos, com o fim de verificar as relações existentes e perceber os significados construídos sobre cada elemento que compõe a sua rede social. Para além disto, após analisar estas redes sociais será importante que o técnico e os indivíduos envolvidos compreendam se é necessário criar novas redes ou potenciá-las.

Após a intervenção ao nível da rede primária, é fundamental intervir ao nível da rede secundária, mais concretamente ao nível institucional. Neste contexto, como já foi referido, o Educador Social pode assumir um papel importante como técnico de relação e mediador. Neste sentido, este profissional, potenciador de uma mobilização constante de relações, pode criar meios na instituição com a qual trabalha que privilegiem um

contacto próximo e constante com as famílias, como por exemplo, comemorar datas festivas e convidar a família dos idosos a envolver-se na planificação e execução das mesmas. Para além do referido, uma atuação que valorize os saberes destas famílias, com a criação de espaços e projetos de partilha dos seus saberes de forma a valorizá-los.

Enquanto a instituição argumentava que os familiares não podiam participar no horário estabelecido, os familiares referiam que não eram chamados para participar nas atividades proporcionadas pela instituição. De acordo com o referido, uma possível forma de intervenção no contexto analisado, será proporcionar uma comunicação funcional entre a família e a instituição. Através da nossa investigação foi perceptível a disparidade de discursos em relação à participação dos familiares nas atividades da instituição.

## CONCLUSÃO

A elaboração deste artigo científico permitiu-nos compreender que, apesar da relação entre os idosos e os familiares entrevistados serem no geral positivas, estas poderiam ser fomentadas e melhoradas. Assim, entendemos que o Educador Social através de uma intervenção co-construída pode intervir nesse processo de forma a otimizá-lo. Esta investigação levou-nos a reconhecer a importância das redes de apoio (formal e informal) disponíveis para prestar o apoio necessário ao idoso e que a complementaridade destas redes seria um caminho a ser seguido. O apoio das famílias assume-se como primordial na vida dos idosos, no entanto, o desgaste destas famílias pode e deve ser atenuado, ou combatido com o auxílio das redes formais, que se revelam como uma resposta viável no apoio às famílias no cuidado prestado aos seus membros mais idosos.

Nas realidades estudadas encontramos a necessidade de intervir a nível familiar assim, a intervenção do profissional, neste contexto, acaba por ser uma intervenção na base da mediação entre as famílias e os idosos e as redes de apoio formal para que, em conjunto, possam encontrar vias e soluções para a melhoria e/ ou manutenção da qualidade de vida destes.

Em suma, com o desenvolvimento deste documento foi-nos possível problematizar de que forma, a nossa sociedade estará verdadeiramente preparada para assumir a responsabilidade de cuidar das gerações mais envelhecidas, sem as considerar como fardos e pessoas totalmente dependentes. É necessário pensar: “De que modo estas questões se repercutem nas relações intergeracionais? Quem se deve ocupar de quem?” (Sousa, 2010, p.39).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, I., & Carvalho, A. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dinis, C. (1997). *Envelhecimento e qualidade de vida no concelho de Faro* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ferreira, S. (2013). *O efeito das percepções da velhice e da institucionalização no envelhecimento ativo: um estudo de caso*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- Gonçalves, R. (2010). *Famílias de idosos da quarta idade: Dinâmicas Familiares* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Madrid, S. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée de Brouwer;
- Manzini, E. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *São Paulo: Didática*, 26-27, 149-158.
- Martins, T. (2012). *Voluntários/as Reformados/as: Práticas de Voluntariado na Reforma* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Porto, Portugal.
- Neuza, E. (2011). *Utilização do mapa de rede no rendimento social de inserção. Construção de um guião de entrevista e desenho de um programa de formação específico para técnicas de intervenção social e comunitária*. Instituto Universitário de Lisboa: Escola de Ciências Sociais e Humanas.
- Oliveira, A. (2009). *Cuidados informais ao idoso dependente: motivos e gratificações*. Universidade de Aveiro. Secção Autónoma de Ciências de Saúde.
- OMS. (2002). *Envelhecimento ativo: Uma política de Saúde*.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. (2013). Programas eficazes de trabajo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 22.
- Pirola, A. (2002). *A observação participante: uma alternativa para o profissional de relações públicas*. XXV Congresso Brasileiro da Ciências da Comunicação. Salvador: Intercom.
- Romans, M., Petrus, A. , & Trilla, J. (2003). *Profissão Educador Social*. Porto Alegre: Artemed.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento;
- Silva, A. & Pinto, J. (2003). *A pesquisa de terreno em Sociologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, F. (2010). *O que é “ser Adulto”? Sociologia da Adulterez*. Porto: Memória Imaterial.
- Trilla, J. (2004) (Coord.). *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.



# LA EDUCACIÓN SOCIAL CON PERSONAS MAYORES: EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS

Pérez Enríquez, M<sup>a</sup> Esther  
Cid Fernández, Xosé Manuel  
Universidade de Vigo  
me\_perez@uvigo.es; xcid@uvigo.es

## Palabras clave

educación social, personas mayores, buenas prácticas

## RESUMEN

La Educación Social con personas mayores es una realidad en auge e inmersa en un proceso de consolidación.

Como agentes de cambio social, los educadores y educadoras sociales dinamizan grupos a través de estrategias educativas que ayudan a las personas a comprender su entorno social, político, económico y cultural, y a integrarse y promoverse de acuerdo con sus necesidades e inquietudes.

Todo esto a través de unas buenas prácticas profesionales, como estrategia para la mejora de la calidad asistencial y de las intervenciones profesionales, (Martínez, 2010). De hecho, cada vez son más las experiencias existentes de buenas prácticas en el trabajo socioeducativo con personas mayores, aunque muchas de ellas continúen siendo casi invisibles y/o cuenten con muy poca difusión, a pesar de ser este uno de los requisitos para que estas iniciativas lleguen verdaderamente a consolidarse como tal.

Así, con este trabajo nos planteamos dos objetivos generales: por un lado, reflexionar, en primer lugar, sobre el desarrollo profesional del educador y educadora social con personas mayores, y en segundo lugar, abordar el concepto y los requisitos que debe cumplir una iniciativa para que puede considerarse de “buenas prácticas”. Y por otro lado, presentar y analizar tres experiencias de buenas prácticas socioeducativas que seleccionamos de la comunidad gallega: el Centro de Desenvolvemento Rural O Viso; las Jornadas Intergeneracionales de la Facultad de Ciencias de la Educación y las Aulas de la Tercera Edad de Ourense; y el campamento de verano de la Residencias de Mayores Nosa Señora das Dores de Lalín.

## INTRODUCCIÓN

El fenómeno del envejecimiento de la población que está envolviendo a todas las poblaciones desarrolladas en general, y en concreto a la población gallega; resultado de la acción conjunta del acelerado descenso de la fecundidad, junto con la prolongada disminución de la mortalidad y del aumento de la esperanza de vida; viene acompañado de importantes cambios tanto demográficos como sociales, económicos, y por supuesto, culturales y educativos.

Provocando que nos encontremos, por un lado, con un ámbito en el que la atención a las necesidades socioeducativas de las personas mayores se ve dificultada, en muchos casos, por razones de aislamiento geográfico, escasez de medios de transporte, falta de profesionales especializados y de servicios y actividades que ayuden a cubrir dichas necesidades de manera integral; y por otro lado, con una realidad que nos lleva a considerar el trabajo socioeducativo y cultural como un recurso necesario para la integración social de este colectivo, para la incorporación a la vida activa de la comunidad, a través de la participación social, el disfrute de la cultura y de las relaciones sociales en la amplia franja de tiempo libre de que disponen (Requejo, 1997; Sáez, 1997), mediante actividades que atiendan a las áreas física, cognitiva y social. Pues las personas, en general, ya no deseamos únicamente, vivir más años, sino que aspiramos a llenarlos de vida.

En este trabajo, realizamos, en primer lugar, una aproximación teórica, por un lado, a la educación social con personas mayores; y por otro lado, al concepto y los requisitos que debe cumplir una iniciativa para que pueda considerarse de “buenas prácticas”. Y en segundo lugar, un análisis de tres experiencias de buenas prácticas de trabajo socioeducativo con la población en general y la vejez en particular.

## EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO CON PERSONAS MAYORES

La dimensión educativa de la vejez, así como la importancia del desarrollo de la educación (para el ocio y la participación, para la salud, intergeneracional...) para obtener una mejor calidad de vida en las personas mayores, han ido adquiriendo cada vez un mayor reconocimiento, a lo largo de estos últimos cuarenta años, a través de los organismos y textos oficiales, en distintos eventos y declaraciones. Pero a pesar de ello, sigue siendo un campo de reciente aplicación en España. Gran parte de las acciones llevadas a cabo han estado centradas, sobre todo, en la educación básica para la alfabetización de las personas mayores, la educación para el ocio y la cultura, la educación de preparación para la jubilación, la educación para la participación, impulsadas por el Plan Gerontológico de 1992; la educación para la sensibilización hacia el envejecimiento y la educación para el desarrollo personal, con especial atención al uso de las nuevas tecnologías (Sánchez, 2004).

Podemos destacar como referente fundamental, el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento, elaborado en la I Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en Viena en 1982, que recogía 62 recomendaciones específicas para la acción, en las que las dieciocho últimas se dedican a la educación, defendiéndola como una necesidad legítima en tres sentidos:

- Educación basada en medidas preventivas para la preparación a la jubilación.
- Educación para mejorar la situación de las personas ya jubiladas desde la acción cultural y social.
- Y educar a la sociedad en relación con los senescentes, para conseguir actitudes positivas con respecto a las personas mayores.

Así, el profesor Martí X. March y la profesora Carmen Orte (1995), señalaban que los programas prioritarios de promoción social para las personas mayores, entre los que incluían los

programas informativos, socioculturales, formativos, educativos y de ocio, debían fundamentarse en los siguientes principios:

1. Partir de la comunidad donde se insertan. Resaltando la importancia de implantar y realizar programas en las residencias para mayores.
2. Partir de una concepción positiva de la tercera edad.
3. Partir de la participación de la gente mayor y de las relaciones intergeneracionales.
4. Partir del principio de la prevención, tanto en la perspectiva de la preparación a la jubilación como de la educación para la salud.

Más tarde, en la Declaración de Hamburgo, surgida de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas, organizada por la UNESCO en 1997, fortaleció la idea de que la educación es un derecho para todas las personas, incluyendo a las personas mayores dentro de la educación de adultos. Y concretaron dos líneas de actuación:

- Extender la educación como vía para la participación, es decir, asegurar a las personas mayores el acceso a la educación y la formación de adultos, facilitando su participación activa en la sociedad.
- Conectar la educación con la estructura social, organizando actividades que ilustren la forma en que la educación de adultos puede reforzar el papel de las personas mayores en la construcción de la sociedad.

En la actualidad, las políticas de envejecimiento activo se basan fundamentalmente en las indicaciones de la Organización Mundial de la Salud, que entiende la educación y el aprendizaje continuo como uno de los factores para la mejora de la salud, la participación y la seguridad; y también, en las aportaciones del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento (2002) formulado en la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, donde trata el tema de la educación en cinco vertientes:

educación, actividad y participación; educación y exclusión social; educación e intergeneracionalidad; educación y salud; y educación y formación.

En definitiva, defendemos, en primer lugar, que el trabajo socioeducativo con las personas mayores contribuye a un desarrollo personal efectivo y a una inclusión social mayor de este colectivo; formando a unas personas más activas, más dignas, con más iniciativa, con más compromisos, con más capacidad de crítica,..., es decir, ayuda a conseguir un envejecimiento activo.

Y en segundo lugar, que los profesionales de la educación social reciben la formación técnica y práctica que los capacita para desenvolver con éxito esta acción socioeducativa, donde las habilidades sociales y las técnicas de dinamización grupal son básicas para llevar a cabo un trabajo de calidad. Los educadores y educadoras sociales poseen competencias para motivar tanto al colectivo con el que vayan a trabajar, en este caso las personas mayores, como al resto de agentes sociales; están especializados en la animación sociocultural, en la educación especializada y en la de personas adultas y mayores; y además, tienen la capacidad para ofrecer asesoramiento, formación y apoyo técnico. Todas ellas competencias básicas para el desarrollo y promoción de buenas prácticas de trabajo socioeducativo en la vejez.

Además, son ellos y ellas mismas las que “definen, construyen, proponen, sostienen y legitiman, en su combate con otras profesiones y en su abordaje de las cuestiones educativas, aquellas competencias consideradas propias y específicas de la profesión, las necesidades para las que la profesión emergió y fue haciéndose presente en el escenario social, cultural, económico y político en el que se mueven” (Sáez, 2009, p. 15). Alcanzando, en pocos años, un importante nivel de profesionalización (Campillo & Sáez, 2012), pues ha logrado unas ciertas señas de identidad cuando ha sido capaz de formular y elaborar además del cuerpo de competencias específicas que le son necesarias para actuar en un área e intervención más o menos acotada, un código de conducta que regula todo aquello que tiene que ver con los comportamientos dentro de una profesión.

## **CONCEPTO Y REQUISITOS QUE DEBE CUMPLIR UNA INICIATIVA PARA QUE PUEDE CONSIDERARSE DE “BUENAS PRÁCTICAS” EN EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO CON PERSONAS MAYORES**

Antes de avanzar en el concepto de buenas prácticas, creemos necesario aclarar brevemente otros dos términos muy relacionados y entrelazados con él, el de calidad y el de calidad de vida.

La calidad en el trabajo socioeducativo tiene que ver con que lo que ofertemos (las intervenciones técnicas que llevemos a cabo) se realicen de una forma adecuada y genere bienestar a quienes nos dirigimos (Martínez, 2010), en este caso las personas mayores. De este modo, estaremos ofreciendo una atención de calidad si ésta se ajusta a lo que nos hemos propuesto. Así, en el terreno de la atención personal debemos apostar por un modelo que está orientado hacia las personas y a su bienestar cotidiano; y no sólo a sus necesidades y características, sino a sus derechos, preferencias y deseos.

En lo que se refiere al término calidad de vida, tenemos que decir que todavía carace de suficiente definición, aunque sí se le reconocen dos dimensiones: la objetiva y la subjetiva (Felce & Perry, 1995). La dimensión objetiva recoge las variables como la vivienda, los ingresos económicos, la salud...; y la subjetiva, en cambio, la satisfacción con estas condiciones de vida, mediada por los valores de la persona.

Tampoco el concepto de buenas prácticas es un término nítido y suficientemente clarificado.

En este trabajo nos apoyamos en las aportaciones de Bermejo, Martínez, Díaz, Mañós y Sánchez (2010) para definir las buenas prácticas como el conjunto de acciones que introduce mejoras en las relaciones, los procesos y actividades; orientadas a producir resultados positivos sobre la calidad de vida de las personas en situación de dependencia y/o con discapacidad.

Por otra banda, Martínez (2010), distingue tres acepciones esclarecedoras de buenas prácticas en el trabajo socioeducativo con personas mayores:

- Las buenas prácticas como acciones de carácter innovador para el sector. Experiencias claramente creativas que ofrezcan elementos ejemplarizantes en cuanto a formas de intervención, y por tanto, como una estrategia valiosa para la dinamización del mismo.
- En segundo lugar, las buenas prácticas pueden ser concebidas y utilizadas como instrumentos para la mejora de la intervención en los recursos. Desde esta aproximación, las buenas prácticas se consideran a modo de acciones-guía para introducir cambios en los recursos que mejoren la calidad de la atención.
- Finalmente, cabe distinguir una tercera aproximación al empleo del término buenas prácticas, cuando éstas hacen referencia a las recomendaciones para el buen hacer profesional en el “día a día”. En este caso, las buenas prácticas, se refieren a modos recomendables para la actuación profesional cotidiana. Indicaciones relacionadas con el buen hacer profesional, que, a su vez, pueden dirigirse hacia aspectos relacionales (trato con las personas usuarias, con las familias o entre los profesionales) como hacia cuestiones organizativas o metodológicas.

Respecto a los requisitos que debe cumplir una iniciativa para que pueda considerarse una buena práctica, Bermejo, Martínez, Díaz, Mañós y Sánchez (2010) señalan los siguientes:

- Ser actual.
- Estar consensuada por todas las personas que participan en el proceso.
- Ser ecológica y sostenible.
- Resultar eficaz.

- Ser empoderadora.
- Resultar éticamente aceptable
- Producto del trabajo interdisciplinar.
- Ser siempre jurídicamente conforme.
- Ser una iniciativa que permita el aprendizaje.
- Ser participativa.
- Requiere cierta durabilidad, ha de ser perdurable.
- Resultar pertinente.
- Ser actuaciones planificadas y entroncadas en la organización.
- Ser realista.
- Resultado del sentido común y de experiencias exitosas ya desarrolladas, aunque a menudo fueran poco reconocidas.
- Resultar satisfactorias, generando bienestar asistencial y emocional para las personas usuarias y/o sus familiares.
- Ser prácticas seguras.
- Ser iniciativas sistematizadas.
- Resultar transmisible.
- Ser verificable y evaluable.

Para finalizar este apartado de la reflexión teórica, también queremos recoger los criterios e indicadores para la valoración de buenas prácticas en el ámbito de intervención con personas mayores que Martínez (2010) expone:

1. Innovación respecto a la intervención social habitual en la atención a las personas mayores.
2. Orientación hacia la mejora de la calidad de vida de las personas o grupos relacionados en su atención.
3. Participación activa de los agentes relacionados con el desarrollo de la iniciativa.
4. Transferibilidad a otros recursos o contextos.
5. Planificación del proceso.
6. Eficiencia en la organización de los recursos.
7. Impacto positivo evaluado como consecuencia de su implementación.
8. Durabilidad de su aplicación.

Además, esta autora, aclara que los dos primeros criterios son de carácter fundamental, es decir, su presencia es obligatoria para que una experiencia pueda ser considerada como una buena práctica; y los otros seis son considerados como complementarios y la debilidad de uno puede ser compensada con la fortaleza de otros.

## EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Cada vez son más las experiencias de buenas prácticas en el trabajo socioeducativo con personas mayores, aunque siguen siendo, en muchos casos, unas grandes desconocidas, pues quedan sin documentar, visibilizar y difundir, a pesar de ser esto una de las estrategias para facilitar los cambios y llegar a consolidar verdaderamente dichas prácticas.

En esta ocasión, seleccionamos y presentamos tres experiencias que se desarrollan en la comunidad gallega y que pensamos que cumplen los requisitos para considerarse “buenas prácticas”.

La primera está centrada en la recuperación y transmisión de la memoria y la identidad cultural, es la desarrollada en el Centro de Desenvolvemento Rural O Viso. En la segunda iniciativa, jóvenes y mayores crean espacios comunes para compartir actividades, son las Jornadas Intergeneracionales de la Facultad de Ciencias de la Educación y las Aulas de la Tercera Edad de Ourense. Y la tercera y última, es una práctica de intercambio, aprovechando una institución propia de personas mayores, el campamento de verano desarrollado en la Residencia de Mayores Nosa Señora das Dores de Lalín.

### O CENTRO DE DESENVOLVEMENTO RURAL O VISO

La primera experiencia de buenas prácticas socioeducativas que presentamos, nos lleva al Centro de Desenvolvemento Rural “O Viso”, de la parroquia de Lodoselo, en el Concello de Sarreaus, cerca de Xinzo de Limia. Este “proyecto de desarrollo integral”, tal y como lo denomina uno de sus promotores, el maestro Antonio Rodríguez Corbal (2007, p. 927), comenzó su andadura allá por el año 1985, cuando un grupo de personas del pueblo (algún granjero, un administrativo, el maestro de Preescolar na Casa, un pastor...) deciden juntarse y comenzar a trabajar para dinamizar y reanimar una comunidad que poco a poco estaba muriendo. Así, a través de la creación de la Asociación Cultural “O Cruceiro”, ponen en marcha distintas actividades como la recuperación y celebración de fiestas y costumbres (el carnaval, los magostos, el día de San Cidre y de las Letras Galegas...); o las Jornadas de Formación Popular, la “Doposcuola” o estudios dirigidos...

Pero, como todas las cosas buenas saben a poco, ansiosos de seguir trabajando y dinamizando el pueblo, unos años más tarde, ponen en marcha el “pobo – escola”, una de sus experiencias más conocidas, con la pretensión de dar a conocer muchos de los trabajos que se realizaban en el pueblo (hacer el pan, trabajar el mimbre...), con la particularidad de la participación de los vecinos y vecinas en esas tareas y la máxima de aprovechar las funciones educativas del medio, contribuyendo también, a mitigar la soledad de muchas personas mayores. Estas actividades se complementan con otras como la realización de juegos de pistas por el pueblo que permiten y facilitan el conocimiento de la cultura rural, de la arquitectura popular, de historias locales..., igualmente de la mano de los propios vecinos e vecinas; o la aula de la naturaleza, en la que se trabaja, entre otras cosas, el conocimiento de distintas árboles, plantas, arbustos... Actividades todas ellas, que llevaron consigo la recuperación de lugares significativos del pueblo (el horno comunitario, la escuela, la casa rectoral...).

En el año 1999 pusieron en funcionamiento un comedor social y comunitario, y en el 2002 una vivienda comunitaria “A túa outra casa”, con el objetivo de posibilitar la permanencia de las

personas mayores en su entorno. Además, en la actualidad, desde el Centro de Desenvolvemento Rural “O Viso”, llevan a cabo otras muchas acciones, de las cuales, a modo simbólico, podemos citar: el Centro de Información Juvenil y Comunitario; el albergue del pobo – escola; la tienda de comercio justo; la escuela de tiempo libre “Limicorum”; y su última inauguración, el pasado 15 de junio, de un Centro de Día para personas mayores.

Finalmente, apuntar que la experiencia del Centro de Desenvolvemento Rural “O Viso” –integrada en la COCEDER, Confederación de Centros de Desenvolvemento Rural, de ámbito estatal- analizada de forma integral es uno de los seis casos significativos de buenas prácticas, de un total de setenta estudiadas, que se muestran como referencia tanto para la ampliación posterior del Banco de Buenas prácticas como para el desarrollo de nuevas prácticas de acción social e institucional por la inclusión, en el libro *Un paso más hacia la inclusión social*, donde se recoge un estudio dirigido por Joan Subirats (2003), reconocido estudio del Tercer Sector.

### LAS JORNADAS INTERGENERACIONALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LAS AULAS DE LA TERCERA EDAD DE OURENSE

Esta experiencia nace en el año 2004, un jueves 29 de abril, haciéndola coincidir con la festividad del Patrón de la Facultad. Y desde entonces, se siguió realizando todos los años y aproximadamente en las mismas fechas.

Su organización corre a cargo, fundamentalmente, de los estudiantes de Educación Social, junto con la colaboración del profesor Xosé Manuel Cid Fernández, del Educador Social Millán Brea Castro, e del alumnado y la coordinadora de las Aulas de la Tercera Edad de Ourense, Marisa Justo Medeiros; que año tras año se involucran fuertemente para que esta experiencia continúe.

Estas Jornadas Intergeneracionales surgieron como una oportunidad para que varias generaciones compartan, durante un día entero, a través de un intercambio de experiencias, actividades de ocio. Y entre sus objetivos destacan (Brea & Justo, 2008): conseguir la interacción de las diferentes generaciones; fomentar el aprendizaje cooperativo; recuperar juegos tradicionales de la cultura gallega; e integrar la Universidad en la vida social ourensana, puesto que las actividades, además del recinto de la Facultad, se realizan en diferentes zonas de la ciudad.

Aunque todos los años se sigue una estructura similar, respetando siempre la identidad de las jornadas, que los jóvenes intercambien sus actividades lúdicas con los mayores, y a la inversa, que las personas mayores compartan sus juegos de antaño con las otras generaciones, siendo el broche final, una merienda intergeneracional amenizada por música tradicional y baile; la programación se fue cambiando con el objeto de mejorar e incrementar la participación. Así, se introdujeron nuevas actividades, como: taichí, aeróbic, teatro, regueifas, juegos del mundo, conciertos, magia, cuentacuentos... Y también, la participación se vio incrementada con la llegada de nuevos grupos y generaciones: las Aulas de Maiores de Caixa Galicia, la Universidad Popular, diferentes colegios de Educación Primaria, alumnado de otras titulaciones, etc.

El pasado 10 de abril de 2014 se celebró la undécima edición de las Jornadas Intergeneracionales en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.

En estas XI Jornadas Intergeneracionales, participaron fundamentalmente, los alumnos y alumnas, y algunos maestros de los tres cursos del Grado en Educación Social, estudiantes y coordinadora de las Aulas de la Tercera Edad de Ourense, niños y niñas de varios colegios de la ciudad; así como, alumnado de otras titulaciones, profesionales de la Educación Social, y representantes del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia.

#### EL CAMPAMENTO DE VERANO DESARROLLADO EN LA RESIDENCIA DE MAYORES NOSA SEÑORA DAS DORES DE LALÍN

La idea del educador y la educadora social de realizar en las instalaciones de la residencia un campamento de verano para niños de 4 y 5 años, ha dado lugar a una de las experiencias pedagógicas más originales y efectivas de trabajo socioeducativo intergeneracional, no limitándose a la realización del campamento, sino a un contacto e interacción más continuada entre los niños y los mayores.

El primer campamento tuvo lugar en el verano de 2003, la primera semana entre el 4 y el 8 de agosto, y la segunda semana entre el 8 y el 12 de septiembre. Los principales protagonistas eran 18 niños y niñas, y los 70 residentes (un 90% de ellos en situación de asistidos). La experiencia, además de su componente renovador por la interacción de estos dos colectivos, tiene un valor pedagógico social añadido, por la implicación, en un segundo nivel, de muchos otros colectivos o personajes de relevancia histórico-cultural. Entre ellos: los padres/madres, abuelos/abuelas, expertos en gerontología, asociaciones sociolingüísticas de normalización del gallego, (idioma materno, y con frecuencia único conocido, de las personas mayores), centros escolares, Casa de Juventud, cafeterías, asociaciones de tiempo libre, ecologistas, de voluntariado, centros sociales y salas de exposiciones de la localidad, radio, televisión local y prensa escrita, músicos, y la implicación muy especial de un poeta para cada uno de los tres años que duró la experiencia. En 2003 fue James Sacré; en 2004, Chus Pato, y en 2005, Estevo Creus.

La colaboración del poeta francés James Sacré, ha sido la más intensa, y ha dado lugar a una publicación de la Fundación Paideia (Fernández Sanmartín, 2006). Partiendo de sus poemarios sobre burros y piedras, cada participante del campamento le envió un dibujo de un burro y diez piedras, recibiendo como respuesta un poema individualizado para cada niño y cada residente. La mayor parte de los dibujos, así como el poema en gallego y francés integran la primera mitad de la publicación. En la otra mitad, hay reflexiones desde la pedagogía social, (Cid Fernández, 2006, p. 123-127), la pedagogía escolar (Neira, 2006, p. 135-139); desde la sociología (Santos, 2006, p.141-144) o desde la filología gallega (Sendé, 2006, p.129-134).

El campamento tuvo continuidad con otras actividades a lo largo del año: invitación a niños y familiares, al concierto mensual de la Residencia, programación de visitas más cortas, participación en fiestas y fechas señaladas y cualquier otra actividad que demandaban los mayores o los niños y sus familias, o que el equipo técnico-pedagógico incluía en sus programaciones.

Esta experiencia supone una muestra clara de que es posible entusiasmar a niños y mayores en actividades conjuntas, en las que la relación interpersonal ha sido muy estrecha, y ha cambiado las mentalidades de los niños hacia las personas mayores, rompiendo multitud de prejuicios y preconceptos. En los propios mayores, se han producido igualmente cambios importantes, siendo muchos de ellos “figuras de apego para los niños y niñas”, en palabras del coordinador, además de los sentimientos de alegría, implicación-interés, además de aprender muchas cosas en la interacción con los niños (Fernández Sanmartín, 2006, p.89)

La educación social ha sido un elemento importante en el éxito de esta experiencia. Celso Fernández Sanmartín, contador de historias en su profesión actual, como autónomo, manifestó en la presentación de la experiencia a alumnado de Educación Social, que él era el único animador contratado en el centro, a principios de este siglo, pese a lo cual solicitó un despacho con el rótulo “Xefe do Servizo de Aminación Sociocultural”, para equiparar el status de su profesión a la del equipo médico o al departamento de gestión de la residencia. Insistió mucho en que no se trataba de una broma, sino de reivindicar el papel de las profesiones socioeducativas en entornos en los que hasta entonces, predominaba lo clínico y lo empresarial. Su propio perfil es muy idóneo para el trabajo con personas mayores, al componer las historias y cuentos, a partir de la tradición oral preservada por estas. De esta forma, la educación social se asienta en sus pilares fundamentales: la puesta en valor de la “sabiduría” y experiencia, la utilización de técnicas innovadoras de animación, la implicación de diferentes sectores de la comunidad, o el enfoque educativo que opta por valores de cooperación, amistad, altruismo, amor, respeto, comprensión, comunicación, etc. en las relaciones intergeneracionales. (Sendé, 2006, p. 133)

## UNAS REFLEXIONES FINALES

Las tres experiencias que hemos presentado en este trabajo, reúnen los requisitos de “buenas prácticas”, aunque sólo una de ellas cuenta, en la actualidad, con ese reconocimiento. Y nos permiten destacar, la importancia del trabajo socioeducativo con las personas mayores; además de girar todas, en torno a la intergeneracionalidad como eje y guía fundamental de su intervención.

En particular, defendemos la Educación Social como facilitadora de los medios, recursos y apoyos técnicos que las personas mayores necesitan para mejorar su calidad de vida y para que tomen conciencia de sí mismos y de la sociedad en la que viven, favoreciendo así, su integración y participación en la misma. Siendo una de las profesiones más activas para dar una respuesta de calidad a las necesidades, intereses e inquietudes de este colectivo de personas.

Definitivamente, queremos resaltar, la importancia de dar a conocer las iniciativas existentes de buenas prácticas de trabajo socioeducativo con personas mayores, para que puedan ser transferibles a otros contextos o situaciones; algo que intentamos realizar con este trabajo. Pues, coincidiendo con las aportaciones de Martínez (2010), consideramos que la puesta en valor y la visibilización de estas experiencias conforma también una potente estrategia para el refuerzo y la generalización de las mismas, pudiendo resultar de gran provecho y motivación para los profesionales del ámbito socioeducativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, L., Martínez, T., Díaz, B., Mañós, Q., & Sánchez, C. (2010). *Buenas Prácticas en Alojamientos de personas con discapacidad*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principado de Asturias.
- Brea, M., & Justo, M. (2008). Xornadas Interxeracionais entre alumnos del Campus de Ourense (Educación Social) e alumnos da Asociación Cultural Galega de Formación Permanente de Adultos (Aulas da Terceira Idade de Ourense). In, AA.VV. *Libro de actas. IV Xornada sobre Xerontoloxía e Educación Social. Programas e experiencias interxeracionais* (pp. 25-29). Santiago de Compostela: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.
- Campillo, M., & Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (19), 13 – 36.
- Cid Fernández, X. M. (2006). Os nenos e os vellos volveremos medrar xuntos. In Fernández Sanmartín, C.(Coord.). *34 burros e 343 pedras para James Sacré* (pp. 123-127). A Coruña: Fundación Paideia.
- Felce, D., & Perry, J. (1995) Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51-74.
- Fernández Sanmartín, C. (Coord) (2006): *34 burros e 343 pedras para James Sacré*. A Coruña: Fundación Paideia.
- March, M. X., & Orte, C. (1995). Una propuesta de intervención socioeducativa de carácter territorial para la tercera edad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (12), 55 – 68.
- Martínez, T. (2010). *Las buenas prácticas en la atención a las personas adultas en situación de dependencia*. Madrid: Imserso/ CCHS/ CSIC. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/martinez-practicas-01.pdf>
- Neira, M<sup>a</sup> T. (2006). Escrito dunha mestra de infantil. In C. Fernández Sanmartín (Coord.), *34 burros e 343 pedras para James Sacré* (pp. 135-139). A Coruña: Fundación Paideia.
- Requejo, A. (1997). Animación sociocultural en la tercera edad. In J. Trilla (Coord.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (pp. 255-268). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, A. (2007). “C.D.R. O VISO”: El empeño de convertir la recuperación de la identidad en factor de desarrollo. In, X. M. Cid & A. Peres (Eds.). *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario. Vol. II* (pp. 927-936). Ourense: Universidade de Vigo/ Facultade de Ciencias da Educación/ UTAD/ SIPS.
- Sáez, J. (1997). *Tercera edad y animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 9 – 20.
- Sánchez, M. (2004). La educación de las personas mayores en el marco del envejecimiento activo. Principios y líneas de actuación, *Informes Portal Mayores*. Madrid: Portal Mayores. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/sanchez-educacion-01.pdf>
- Santos, (2006). ¡¡Burros!!, ¡pedras!, ¡poemas! ... ¿pero de que me falas, Celso? In C. Fernández Sanmartín, (Coord), *34 burros e 343 pedras para James Sacré* (pp.141-144). A Coruña: Fundación Paideia.
- Sende, S. (2006): Experiencia de idoneidade na orientación deste campamento cara á normalización lingüística do idioma galego, In C. Fernández Sanmartín (Coord), *34 burros e 343 pedras para James Sacré* (pp.129-134). A Coruña: Fundación Paideia.
- Subirats, J. (Dir.) (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid: IGOP-Plataforma de ONGs de Acción Social.

# LA FAMILIA EN EL MODELO TRANSTEÓRICO PARA LA ADQUISICIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE<sup>1</sup>

Valdemoros-San-Emeterio, M<sup>a</sup> Ángeles  
Sanz-Arazuri, Eva  
Ponce-de-León-Elizondo, Ana  
*Universidad de La Rioja*  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es; eva.sanz@unirioja.es;  
ana.ponce@unirioja.es

**Palabras clave**  
comportamiento, ocio, deporte, planificación de programas

## RESUMEN

Los últimos estudios muestran que gran parte de los programas de promoción de la salud, en general, y de la actividad física, en particular, no son todo lo eficaces que se quisiera porque dirigen sus esfuerzos exclusivamente a ampliar la oferta de espacios, tiempos y actividades, cuando un porcentaje elevado de la población ni siquiera se ha planteado realizar actividad física (Giles-Corti & Donovan, 2002; Morgan & Dishman, 2001). Objetivos de la presente comunicación: presentar las distintas etapas en las que puede encontrarse una persona en función de su actitud ante la práctica de actividad física; mostrar la situación actual de los riojanos (habitantes de la Comunidad Autónoma de La Rioja -España-) ante la actividad física; resaltar elementos clave a tener en cuenta en la construcción de propuestas que atiendan a las personas que se encuentren en las distintas etapas de cambio, impulsando, todavía más, la promoción y/o consolidación de la actividad física al contemplar las necesidades de todos los ciudadanos. Contenidos: A través de la teoría del comportamiento más utilizada, el Modelo Transteórico de Etapas de Cambio, se describen y explican las cinco etapas por las que las personas transitan, o en las que permanecen, y que han de ser tenidas en cuenta a la hora de integrar comportamientos físico-deportivos en su experiencia de vida: precontemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento. Metodología: 4 muestras formaron parte de este estudio. 1978 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, 818 alumnos de Ciclos Formativos, 812 discentes de Bachillerato y 1340 sujetos entre estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios de la Universidad de La Rioja. Todos los participantes en esta investigación pertenecían a la Comunidad Autónoma uniprovincial de La Rioja, situada al norte de la Península Ibérica. Se aplicó el cuestionario MACOFYD (Ponce de León, Sanz, Ramos, & Valdemoros, 2010) que permitió recoger,

para cada una de las 4 muestras, el porcentaje de personas que se encontraban en cada una de las 5 fases del Modelo Transteórico ante la práctica de actividad física. Conclusiones: un elevado porcentaje de la población riojana no se plantea, o se propone a muy largo plazo, integrar la actividad física entre sus comportamientos saludables (17.68% de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, 28.23% de los de Ciclos Formativos, 22.28% de los de Bachillerato y 42.41% de los universitarios). Estos datos indican la necesidad de generar de manera específica programas de promoción de actividad física dirigidos específicamente a las personas inactivas que se encuentren en alguna de las siguientes etapas: precontemplación, contemplación o preparación; en cualquier caso, sin descuidar los programas que consoliden los comportamientos físico-deportivos entre quienes se encuentran en las etapas de acción o mantenimiento. Finalmente, se recalcan claves a tener en cuenta a la hora de diseñar e implementar cada uno de los programas destinados a cada una de las etapas de cambio. Entre dichas claves se resalta la necesidad de implicar a las familias, fundamentalmente en las edades de la adolescencia (Negreiros, 2013; Orte, Ballesster, & March, 2013).

## INTRODUCCIÓN

Es momento de agradecer, felicitar y reconocer a los gestores, técnicos y formadores de la actividad física su labor, esfuerzo y dedicación en la promoción del ocio físico y deportivo en España en las últimas décadas. El trabajo coordinado de todos ellos ha favorecido el incremento notable de estas prácticas en los últimos 40 años, tal y como reflejan los datos recogidos en las encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas, por encargo del Consejo Superior de Deportes (García Ferrando, 1990, 1992, 1997, 2001; García Ferrando & Llopis Goig, 2011). Mientras que en 1975 solo se ejercitaban 2 de cada 10 españoles (García Ferrando, 1990), en la actualidad se declaran físicamente activos 1 de cada 2 (García Ferrando & Llopis Goig, 2011).

Este éxito se ha conseguido, fundamentalmente, a través de programas de promoción de la actividad física que han dirigido sus esfuerzos a la creación de nuevas instalaciones y espacios deportivos, a ampliar la oferta de actividades y los horarios de estas. Estas actuaciones han favorecido la incorporación y consolidación de hábitos físicos y deportivos saludables, fundamentalmente, entre quienes mostraban predisposición hacia ella.

Ante esta situación, en este punto avanzado del camino, Giles-Corti y Donovan (2002) y Morgan y Dishman (2001) nos muestran dónde se encuentra la gran oportunidad de seguir progresando para conseguir aumentar en mayor medida los índices de práctica física saludable. Hay que ampliar el campo de intervención, ya que un porcentaje elevado de la población ni siquiera se ha planteado realizar actividad física.

Para saber cómo actuar sobre quienes no tienen ninguna intención de ser físicamente activos, así como sobre el resto de sujetos, se hace necesario, en primer lugar, conocer las distintas actitudes que se pueden mostrar ante la práctica de actividad física.

El “Modelo Transteórico de las Etapas de Cambio” de Prochaska y DiClemente (1983), como teoría del comportamiento más empleada en los últimos tiempos y ampliamente utilizada en el

<sup>1</sup> El texto que presentamos se vincula al Proyecto de Investigación “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales” (proyecto coordinado EDU2012-39080-C07-00) y al subproyecto “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físico-deportivo juvenil” (EDU2012-39080-C07-05), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

Agradecemos al Instituto de Estudios Riojanos la ayuda concedida para la investigación sobre la familia y el ocio en la convocatoria de ayudas para estudios científicos de temática riojana del año 2013 (Ref.: Resolución nº 110 de 27 de diciembre de 2013 del Gerente del IER).

ámbito de la actividad física por autores como Bauman, Sallis, Dziewaltowski y Owen (2002), Bernard et al. (2014), Biddle y Nigg (2000), Dumith (2008), Gonçalves y Teixeira (2012), y Seabra, Thomis, Anjos y Maia (2008), servirá de referencia para comprender las distintas actitudes ante la práctica física.

Este Modelo Transteórico describe las etapas y procesos que las personas experimentan cuando intentan cambiar un comportamiento negativo o adquirir uno positivo. Para explicar el avance secuencial y las fases por las que los individuos pasan durante la transformación del comportamiento, se basa en 5 etapas del cambio: precontemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento.

En la primera etapa, la de precontemplación, la persona no tiene ninguna intención de adoptar un hábito físico, bien porque desconoce las consecuencias negativas de su conducta sedentaria, bien porque conoce los riesgos no saludables que entraña su vida inactiva pero se resiste a realizar cambios en su conducta, o bien porque ha intentado ejercitarse en varias ocasiones pero no ha sido capaz y está desmotivado. Todos los sujetos que se encuentran en este punto tienden a evitar hablar o pensar en su conducta sedentaria (Bernard et al., 2014).

En la etapa de contemplación se es consciente de la existencia de un hábito sedentario y se muestra dispuesto a realizar cambios en un futuro lejano, no antes de los próximos 6 meses. En esta fase se está suficientemente informado de los pros de realizar actividad física pero también percibe contras. En ocasiones, el sujeto se encuentra en un constante balanceo entre beneficios y desventajas, lo que puede prolongar este ciclo durante un largo tiempo, incluso cronificarse (Bernard et al., 2014).

Se avanza a la etapa de preparación cuando se piensa seriamente realizar alguna actividad física en un futuro muy próximo, en los próximos 30 días. Comienza a consultar, preguntar, informarse, reducir los hábitos sedentarios, comprarse la indumentaria necesaria, etc.

En la etapa de acción, la persona se encuentra trabajando activamente en la incorporación de una práctica física en su vida diaria. Ha comenzado a practicar actividad física con una frecuencia de

entre 1 y 3 veces por semana. En esta fase existe un alto riesgo de abandono.

Finalmente, un individuo se encuentra en la fase de mantenimiento cuando lleva más de 6 meses realizando actividad física de manera continuada y con una frecuencia de entre 1 y 3 veces por semana.

Este marco teórico deja claro que las necesidades de cada etapa son bien diferentes, lo que motiva la responsabilidad de diseñar e implementar programas específicos a cada etapa con el fin de conseguir un fomento y/o una consolidación de la práctica físico-deportiva más efectiva. Para ello es obligado partir de un conocimiento de cómo se distribuye la población, en la que se pretende intervenir, en las cinco etapas de cambio.

Es por ello, que se plantean como objetivos de la presente comunicación:

- Mostrar la situación actual de los riojanos (habitantes de la Comunidad Autónoma de La Rioja -España-) ante la actividad física.

- Resaltar elementos clave a tener en cuenta en la construcción de propuestas que atiendan a las personas que se encuentren en las distintas etapas de cambio.

Al dar respuesta a estos objetivos se contribuye al impulso de la promoción y/o consolidación de la actividad física, al contemplar las necesidades de todos los ciudadanos y prestar especial atención a los que ni se plantean realizar actividad física o se lo plantean muy a largo plazo.

En este intento por aportar nuevas claves de actuación se plantearán opciones que permitan involucrar a las familias en la intervención directa (Negreiros, 2013; Orte, Ballester, & March, 2013) y, al mismo tiempo, atender a la conciliación familiar en los tiempos de ocio (Fraguela-Vale, Lorenzo-Castiñeiras, Merelas-Iglesias, & Varela-Garrote, 2013; Sanz, Ponce de León, & Valdemoros, 2012) fundamentalmente en las edades de la adolescencia.

## METODOLOGIA

### PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo con 4 muestras representativas de 4 poblacionales independientes. Finalmente participaron 1978 jóvenes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, 818 alumnos de Ciclos Formativos, 812 discentes de Bachillerato y 1340 universitarios. Todos los sujetos pertenecían a centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

### INSTRUMENTO

La información objeto de esta investigación se recoge a través del “cuestionario de motivaciones, actitudes y comportamientos en el ocio físico-deportivo juvenil” -MACOFYD-, (Ponce de León, Sanz, Ramos, & Valdemoros, 2010). En concreto, aquella registrada con los ítems 28, 38 y 27, que recogen datos sobre la situación de práctica físico-deportiva actual, en torno a la frecuencia con la que se realiza actividad física y sobre la intención de realizar actividad física en un futuro.

### PROCEDIMIENTO

Para aplicar los cuestionarios se solicitó permiso y consentimiento a los directores de estudios de cada centro educativo y a los profesores responsables de las clases correspondientes en las que se administraron. Un investigador estuvo presente en todas las sesiones y remarcó al principio de cada una de ellas que su cumplimentación era totalmente voluntaria y anónima, así como la necesidad de que se respondiera con sinceridad.



## ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis y tratamiento de los datos se efectuó con ayuda del programa estadístico SPSS 19.0. Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias segmentando las variables y categorías necesarias para determinar cada etapa de cambio.

## RESULTADOS

Tan solo un 3.1% de los estudiantes de ESO nunca han realizado ningún tipo de actividad física.

Tres de cada cuatro tienen consolidado un hábito físico en su cotidianidad, un escaso 4.9% se incorpora por primera vez durante los estudios obligatorios de Secundaria y dos de cada diez

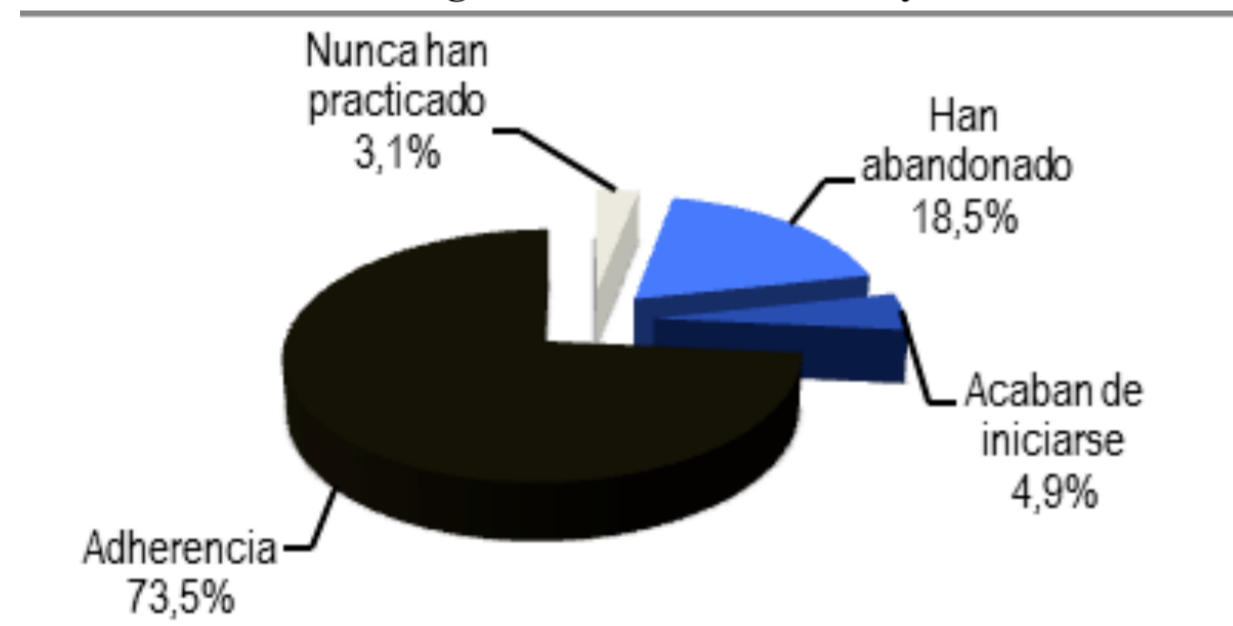


Figura 1: Situación de práctica. ESO

abandonan esta práctica (figura 1).

Entre los estudiantes de Ciclos Formativos, si bien un 96% han tenido contacto con la práctica física, el porcentaje de abandono aumenta considerablemente, 1 de cada 3 ha abandonado la actividad física.

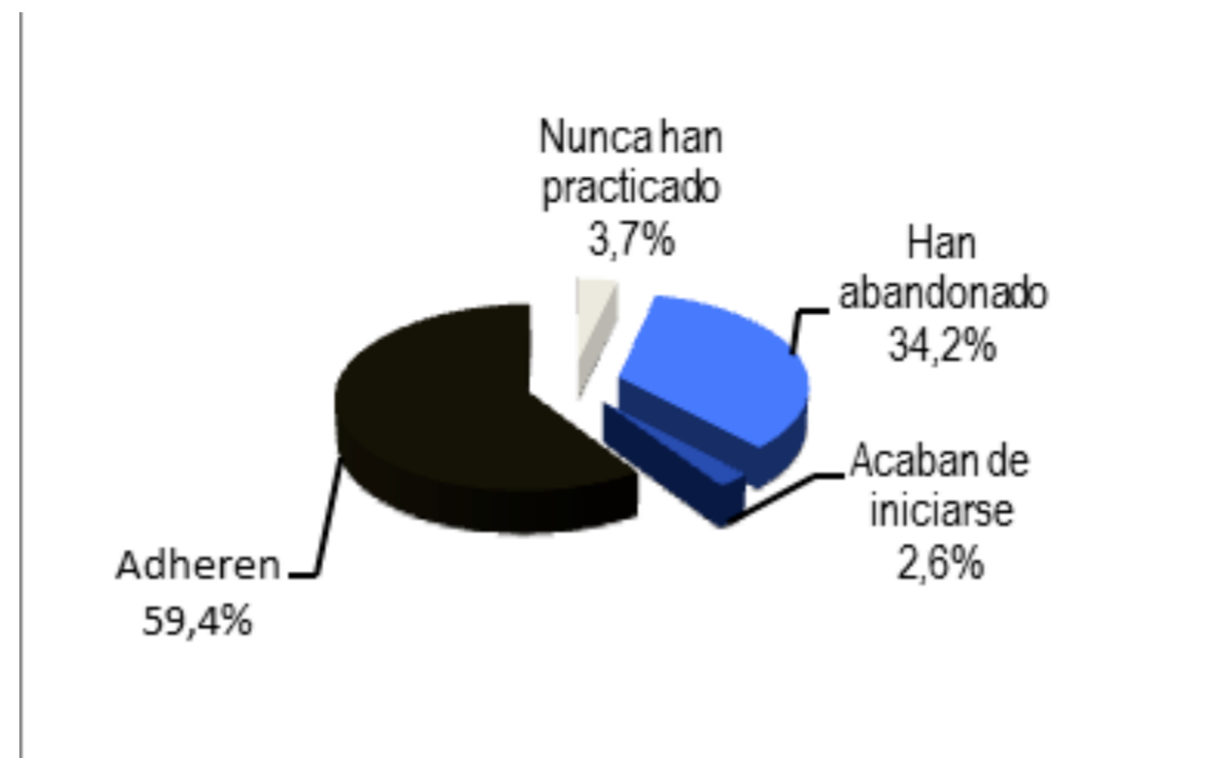


Figura 2: Situación de práctica. CF

El 60% se ejercita regularmente desde hace más de 6 meses y el índice de nuevos practicantes se reduce a un 2.6% (figura 2).

Los datos entre el alumnado de Bachillerato son similares a los

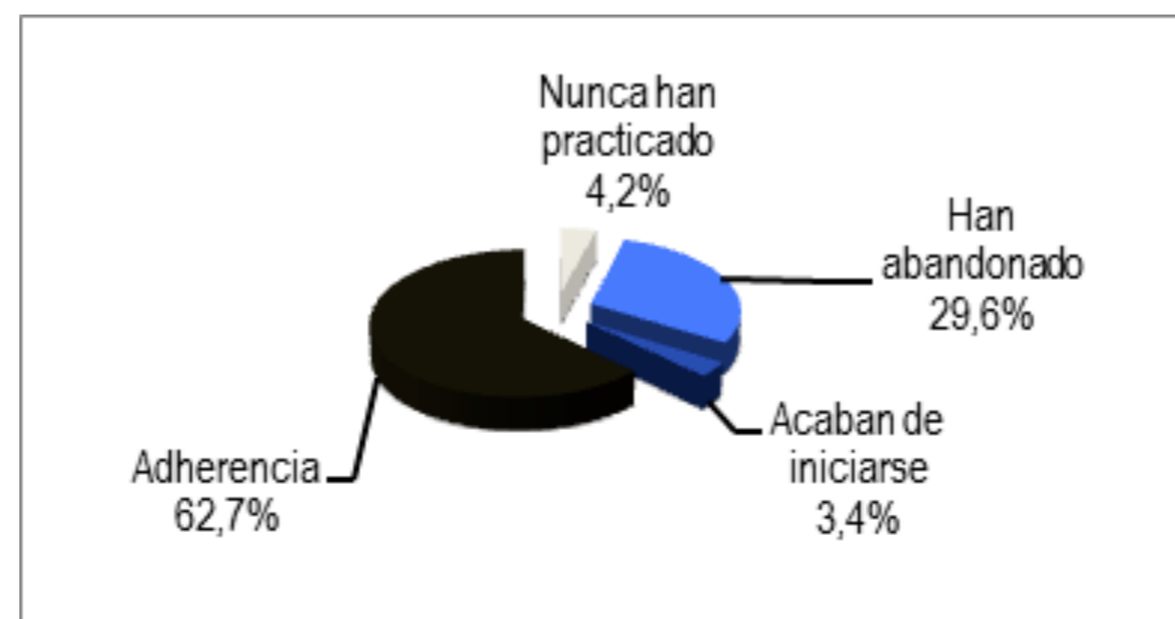


Figura 3: Situación de práctica. Bachillerato

de los Ciclos Formativos, con un ligero descenso en los abandonos (29.6%), aumentando levemente el porcentaje de los que presentan adherencia (figura 3).

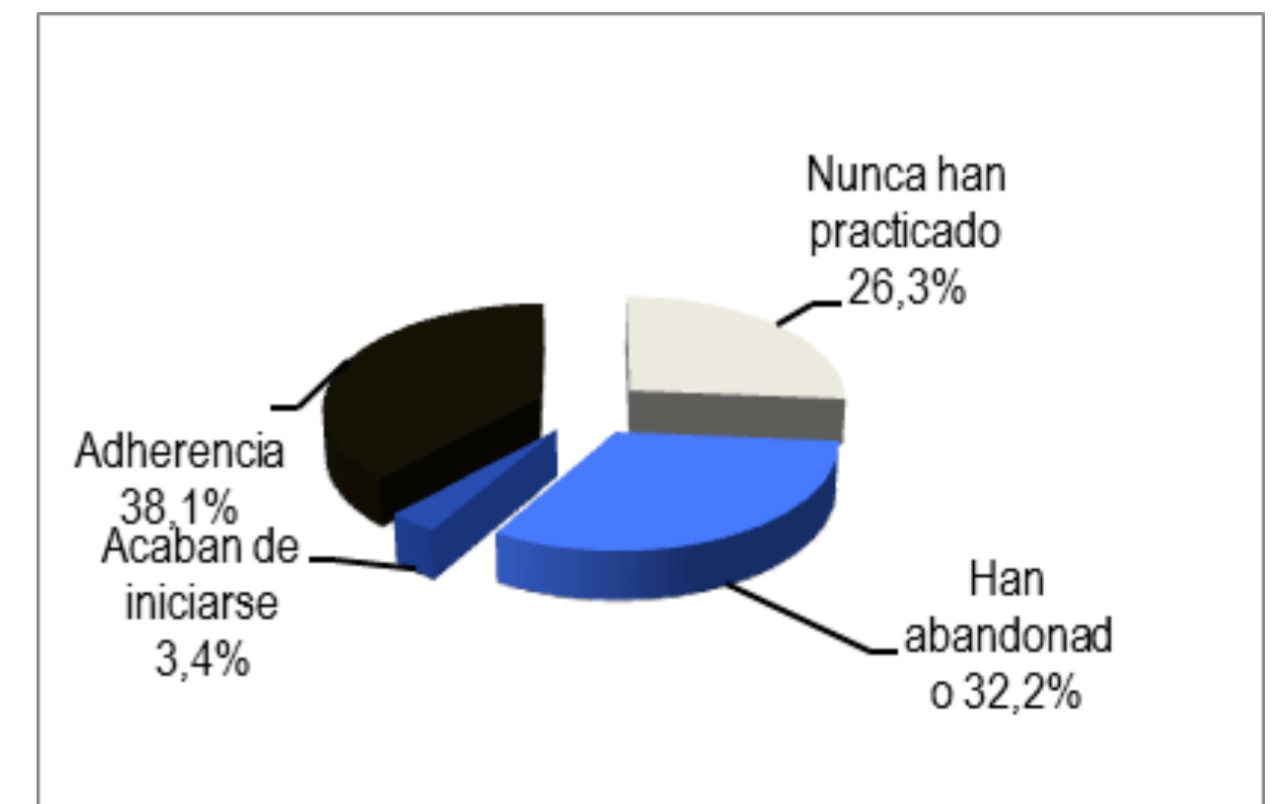


Figura 4: Situación de práctica. Universitarios

Entre la población universitaria, 1 de cada 4 nunca han empleado su tiempo libre en actividades físicas, 1 de cada 3 ha abandonado estas experiencias, tan solo un 3.4% se han incorporado recientemente y 4 de cada 10 tienen consolidado un hábito físico (figura 4).

Tabla 1. Etapa de Precontemplación

POBLACIÓN	INACTIVOS
ESO	40.74%
CF	31.93%
Bachillerato	26.27%
Universitarios	29.08%

A continuación se analizan las distintas poblaciones atendiendo a cada una de las etapas de cambio.

En cuanto a la etapa de precontemplación (tabla1), se observa que el 40.74% de los estudiantes de ESO inactivos no tiene ninguna intención de incorporar la actividad física a su vida diaria. Este porcentaje sigue siendo considerablemente elevado entre los colectivos de inactivos de Ciclos Formativos (31.93%), universitarios (29.08%) y Bachillerato (26.27%).

En todos los colectivos analizados se detectan elevados índices de sedentarios, todos ellos en torno al 40%, que reconocen su inactividad y se muestran dispuestos a realizar cambios, pero en un futuro lejano (tabla 2).

Tabla 2. Etapa de Contemplación

POBLACIÓN	INACTIVOS
ESO	41.45%
CF	42.58%
Bachillerato	39.78%
Universitarios	42.98%

Los estudiantes de Bachillerato constituyen la población en la que más inactivos (33.57%) están preparados para incorporar la actividad física entre sus experiencias de ocio. En el extremo opuesto, entre los estudiantes de ESO tan solo 1 de cada 6 sedentarios tienen probabilidad de iniciarse en la práctica física (tabla 3).

Tabla 3. Etapa de Preparación

POBLACIÓN	INACTIVOS
ESO	16.86%
CF	25.48%
Bachillerato	33.57%
Universitarios	27.93%

La etapa de cambio que menos personas acoge, en todos los estratos, es la de acción, los sujetos de esta etapa son los que acaban de comenzar a ejercitarse físicamente con una frecuencia de entre 1 y 3 días a la semana (tabla 4).

Tabla 4. Etapa de Acción

POBLACIÓN	TOTAL
ESO	4.9%
CF	2.6%
Bachillerato	3.5%
Universitarios	3.4%

Finalmente, los datos revelan que a medida que se avanza en edad, se reduce considerablemente la proporción de personas que tienen consolidado un hábito físico en su tiempo libre (tabla 5).

Tabla 5. Etapa de Mantenimiento

POBLACIÓN	TOTAL
ESO	73.5%
CF	59.5%
Bachillerato	62.8%
Universitarios	38.1%

## CONCLUSIONES

Esta investigación destaca notablemente que la mayoría de los inactivos, en cualquiera de las cuatro muestras investigadas, o no tienen ninguna intención de realizar actividad física o no se lo plantean a corto plazo. Esto apunta la necesidad de que, a la hora de promocionar la actividad física, la amplia oferta ya existente en actividades, instalaciones, equipamientos y horarios, se vea acompañada de programas innovadores dirigidos específicamente a la población sedentaria que atiendan, de manera separada, a las características de quienes ni se plantean incorporar la actividad física a sus vidas (etapa de precontemplación), a las particularidades de quienes son conscientes de que deberían dejar de ser inactivos pero no se lo plantean a corto plazo (etapa de contemplación), así como a las casuísticas de aquellos que desean comenzar a realizar actividad física en el futuro próximo (etapa de preparación) (Miller & Rollnick, 1999). Asimismo, estos programas han de implicar a las familias, fundamentalmente en las edades de la adolescencia, ya que el modo de ser personal se ve influenciado por el contexto familiar, debido a que la familia es para el individuo su principal núcleo de convivencia y de actuación, donde irá moldeando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí establezca (Brazelton & Greenspan, 2005; Negreiros, 2013; Orte, Ballester, & March, 2013).

Para finalizar la comunicación, se ofrecen pautas clave a tener en cuenta en la construcción de propuestas dirigidas a las personas que se encuentren en las distintas etapas de cambio.

Aquellos programas que vayan orientados a los sujetos que se encuentren en la etapa de precontemplación han de centrar sus esfuerzos en ofrecer información que permita concienciar, a ellos y a sus familiares, sobre la necesidad de realizar actividad física para adquirir un estilo de vida saludable. Del mismo modo, se han de buscar estrategias que fomenten el conflicto interno de quienes se encuentra en esta etapa y de sus familiares. Habrá que provocar la reflexión en familia que les permita poner sobre la mesa tanto los beneficios y los inconvenientes de llevar una vida sedentaria.

En el caso de los programas destinados a quienes se hayan en la etapa de contemplación, las actuaciones deben pretender conseguir que las ventajas de realizar actividad física cobren más importancia que las dificultades percibidas. Para ello se propone fomentar el trabajo en familia, tanto en la visualización y expresión de sentimientos asociados a la conducta a adoptar, como en el intento por generar el interés por probar alguna práctica física.

La etapa de preparación requiere fundamentalmente centrar la atención en incrementar el empoderamiento de la persona que se encuentra en esta fase, para lo que resulta de vital importancia el apoyo de los familiares en este proceso de cambio. Una buena práctica podría tratar de considerar y evaluar en familia cómo la realización de actividad física podría afectar a la vida personal del sujeto concreto y a la de toda su familia en general.

La necesidad de hacer hincapié en estas tres primeras etapas de cambio no ha de descuidar las acciones destinadas a quienes se acaban de incorporar a un estilo de vida activo ni a quienes ya tienen este hábito consolidado.

Aquellos que se han iniciado recientemente en la práctica física (etapa de acción) tienen una lucha difícil, en la que la costumbre sedentaria tiene mucha fuerza, por lo que existe el riesgo de que, con relativa facilidad, se produzca el abandono. Estas

personas requieren un gran apoyo y acompañamiento, fundamentalmente de la familia, que les ofrezca refuerzos positivos ante los pequeños logros obtenidos.

Finalmente, quienes realizan actividad física con frecuencia y mantenida en el tiempo también necesitan del apoyo familiar que le favorezcan las situaciones y causas que les facilitan que estas prácticas formen parte de su vida diaria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, A.E., Sallis, J.F., Dzewaltowski, D.A., & Owen, N. (2002). Toward a better understanding of the influences on physical activity: the role of determinants, correlates, causal variables, mediators, moderators, and confounders. *American Journal Preventive Medicine*, 23 (2), 5-14.
- Bernard, P., Romain, A.J., Trouillet R., Gernigon, C., Nigg, C., & Ninot, G. (2014). Validation of the TTM Processes of Change Measure for Physical Activity in an Adult French Sample. *International Journal of Behavioral Medicine*, 21, 402-410. DOI: 10.1007/s12529-013-9292-3
- Biddle, S.J.H., & Nigg, C.R. (2000). Theories of exercise behavior. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 290-304.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Biblioteca de infantil.
- Dumith, S.C. (2008). Proposta de um modelo teórico para a adoção da prática de atividade física. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 13 (2), 52-62.
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J.J., Merelas-Iglesias, T., & Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 431-446.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. (1992). Cambio y permanencia en los hábitos deportivos de los españoles. *Sistema: Deporte y Sociedad*, 110-111, 55-84.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte 1980-1995 (un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores)*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M., & Llopis Goig, R. (2011). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Giles-Corti, B., & Donovan RJ (2002) The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity. *Social Science & Medicine*, 54 (12), 1793-1812.
- Gonçalves, M., & Teixeira, R. (2012). Intenção de mudança de comportamento em adolescentes para a prática de atividades físicas de lazer. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, 26 (4), 705-716.
- Miller, R., & Rollnick, S. (1999). *La entrevista motivacional*. Barcelona: Paidós.
- Morgan, W.P., & Dishman, R.K. (2001). Adherence to exercise and physical activity. *QUEST*, 5 (3), 277-278.
- Negreiros, J. (2013). Participación parental en intervenciones familiares para prevenir drogodependencias: una revisión empírica. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 21, 39-65. Disponible en <http://goo.gl/Q1pAuD>
- Orte, C., Ballester, Ll., & March, M.X. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37. Disponible en <http://goo.gl/MyE9rQ>
- Ponce de León, A., Sanz E., Ramos, R., & Valdemoros, M.A. (2010). -MACOFYD-. Cuestionario de motivaciones, actitudes y comportamientos en el ocio físico-deportivo juvenil. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Prochaska, J., & DiClemente, C. (1983). Stages and processes of self-change in smoking: toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 390-395.
- Sanz, E., Ponce de León, A., & Valdemoros M.A. (2012). Parental predictors of physical inactivity in spanish adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine* 11 (1). 95-101. Disponible en <http://goo.gl/3E73LY>
- Seabra, A.F., Thomis, M.A., Anjos, L.A., & Maia, J.A. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados a prática de atividade física de adolescentes. *Caderno de Saúde Pública*, 24 (4), 721-36.

# LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON MAYORES Y EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. UNA EXPERIENCIA DE TERAPIA OCUPACIONAL

Cruz-Díaz, Rocío

Universidad Pablo de Olavide

Fernández Sánchez, Sara

Educadora Social

mrcrudia@upo.es; pitu\_sara@hotmail.com

Palabras clave

personas adultas y mayores, educación social, terapia ocupacional

## RESUMEN

Cada vez, con mayor frecuencia, encontramos mayores viviendo en completo desamparo y abandono, sin ningún tipo de cuidado y a los que sus familias consideran un estorbo del que se tienen que hacer cargo por falta de tiempo, dificultad de cuidado o enfermedad crónica y degenerativa, entre otros. Entra en juego el desempeño profesional del/a educador/a social y la intervención socioeducativa. Nos cuestionamos a menudo, ¿cómo poder hacer sentir bien al/a adulto mayor, ya en estado avanzado de envejecimiento, y facilitar felicidad y dignidad en este último tramo de su vida? La terapia ocupacional se ha presentado como alternativa a determinados programas terapéuticos ya que, además de mejorar, o en su defecto mantener, el estado funcional global de las personas mayores, potencia su movilidad y favorece con ello la autonomía, tanto de las personas mayores que viven solas como aquellas que residen en centros e instituciones para mayores.

Presentamos una experiencia de intervención llevada a cabo en la residencia, “Más Vida”, que pertenece a un pueblo llamado Carmona, de la provincia de Sevilla (Andalucía). Para ello, y de manera innovadora en este centro, se han combinado actividades de psicomotricidad y ejercicio físico utilizando el ocio y tiempo libre del mayor que reside en centros geriátricos, donde, con la participación de los mismos, se ha tratado de mantener, o en su defecto, mejorar la capacidad funcional y moral del residente. De esta manera se pretende promover la autonomía, bienestar y calidad de vida del mayor en centros geriátricos, finalidad que no se tiene en cuenta en la mayoría de los geriátricos de nuestra sociedad y que tan importante es para la persona que lo vive.

## INTRODUCCIÓN

La persona mayor, ocupa una gran parte de la sociedad, entre otros, gracias a los avances de la medicina y de un mejor estilo de vida. A pesar de ello, es un colectivo, en gran parte olvidada, la sociedad se niega a sí misma a alcanzar satisfactoriamente esta edad, etiquetándola despectivamente como senectud, pensionados, jubilados,... Nos cuestionamos a menudo, ¿cómo poder hacer sentir bien al/a adulto mayor, ya en estado avanzado de envejecimiento, y facilitar felicidad y dignidad en este último tramo de su vida? La terapia ocupacional se ha presentado como alternativa a determinados programas terapéuticos ya que, además de mejorar, o en su defecto mantener, el estado funcional global de las personas mayores, potencia su movilidad y favorece con ello la autonomía, tanto de las personas mayores que viven solas como aquellas que residen en centros e instituciones para mayores, contribuyendo, de esta forma, en mejorar su calidad de vida, mejorando su estado de ánimo y fomentando el bienestar de las personas mayores. Promover la mejor interacción entre los/as usuarios/as mayores y los recursos socioeducativos que ofrecen las instancias sociales y sanitarias que atienden a nuestros mayores, permitiría al mayor identificarse como grupo y generar entre ellos sentimientos de pertenencia, compañerismo y cooperación.

La intervención socioeducativa dirigida al mayor fomenta actividades que desarrollan la psicomotricidad, organizando el ocio y el tiempo libre del dependiente, o en su defecto, paralizar o minorizar el estado de deterioro de la persona, contribuyendo con ello a mejorar su calidad de vida. Desde la intervención socioeducativa, el educador/a social promovería una transformación en la convivencia de nuestros mayores, intentando que ésta fuese más estrecha y satisfactoria.

## EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN MAYOR EN ESPAÑA. ESPERANZA DE VIDA HORIZONTE 2020

Los datos estadísticos recogidos por el Instituto Nacional de Empleo en el 2011, en el Estado español, se estima una población de entre 65 y 69 años de un 21.94%, siendo el segmento de entre 70 y 79 años el más numeroso (44.66%), donde un 27.92% corresponde a personas entre 80 y 89 años, por lo que este segmento en creciente evolución tomará gran importancia y la esperanza de vida, también se incrementa. Los datos muestran diferentes resultados si analizamos la evolución poblacional diferenciándola por sexo, de esta forma, apreciamos un notable descenso en la población de varones en todos los rangos de edad entre el 2002 y el 2003. Hecho que no ocurre con las féminas. Es destacable cómo entre los hombres de 80-90 años, la población va aumentando con más intensidad que en otros segmentos. En cambio, con respecto a la población femenina entre el 2002 y 2011, ha aumentado en un 12.51 entre personas de 80 y 89 años.

La esperanza de vida es el indicador más ampliamente utilizado para realizar comparaciones sobre la mortalidad y las condiciones de salud a nivel de desarrollo de la población. En España, la esperanza de vida ha experimentado un notable cambio en el último siglo. En las últimas décadas, ha mantenido una notable diferencia en la incidencia de mortalidad por sexos en España originado por la esperanza de vida a edades avanzadas, siendo esta superior en mujeres. En la siguiente tabla se van a mostrar los datos correspondientes:

	ESPERANZA DE VIDA A LOS 65 AÑOS			ESPERANZA DE VIDA A LOS 85 AÑOS		
	Varones	Mujeres	Brecha de género (mujeres - varones)	Varones	Mujeres	Brecha de género (mujeres - varones)
1992	15.9	19.6	3.7	5.2	5.9	0.7
1993	15.9	19.6	3.8	5.1	5.8	0.7
1994	16.1	19.9	3.8	5.2	6.0	0.8
1995	16.1	20.0	3.8	5.2	5.9	0.8
1996	16.2	20.1	3.9	5.1	6.0	0.8
1997	16.3	20.2	3.9	5.2	6.0	0.9
1998	16.2	20.2	4.0	5.1	6.0	0.8
1999	16.2	20.2	4.0	5.1	5.9	0.9
2000	16.7	20.6	3.9	5.3	6.2	0.9
2001	16.9	20.8	4.0	5.4	6.4	1.0
2002	16.9	20.9	4.0	5.4	6.3	0.9
2003	16.8	20.8	3.9	5.3	6.2	0.8
2004	17.3	21.3	4.0	5.6	6.5	0.9
2005	17.2	21.1	3.9	5.5	6.4	0.9
2006	17.8	21.7	3.9	5.8	6.8	0.9
2007	17.7	21.7	4.0	5.7	6.7	0.9
2008	18.0	21.8	3.8	5.8	6.7	0.9
2009	18.1	22.0	3.9	5.9	6.8	0.9
2010	18.3	22.3	4.0	6.0	7.0	1.0

Figura 1: Evolución de la persona de vida a edades avanzadas. Brecha de género. España, 1992-2010. Fuente: Tabla de mortalidad INE, 1992-2010.

Ha sido clave, la mejora de las expectativas de vida en las personas de edad madura y avanzada. La reducción sostenida de la tasa de mortalidad en estas edades, ha permitido que aumente su número en el conjunto población, siendo bastante superior al que alcanza la edad más avanzada (ver figura 2). Cuanto más avanzan los años más incrementa la esperanza de vida de las personas mayores de 65 y 85 años, siempre predominando el sexo mujer.

La diferencia en años de “esperanza de vida” al nacimiento a favor de la mujer creció y se mantuvo estable hasta mediado de los 90, consecuencia de una mortalidad masculina más elevada debido a la baja calidad de vida en ese periodo. Esta diferencia ha ido reduciéndose durante las dos últimas décadas: 7.3 años a favor de la mujer en el año 1992; 8.8 en el 2001; y 6.0 en el 2010.

Para el periodo 1992-2010, el horizonte de años de vida a los 65 años del hombre aumentó en 2.4 años y el de la mujer en 2.7. A los 85, el aumento fue del 0.8 y 1.1 respectivamente. A principio de siglo XX sólo un 26% de los nacidos llegaba a viejo; hoy lo consiguen el 85%. La vida media o esperanza de vida al nacer pasó de 33.9 y 35.7 años en 1900 para hombres y mujeres a, 74.4 y 81.5 en 1995. Las figuras 2 y 3, muestran la evolución de la esperanza de vida a los 65 y 75 años, respectivamente.

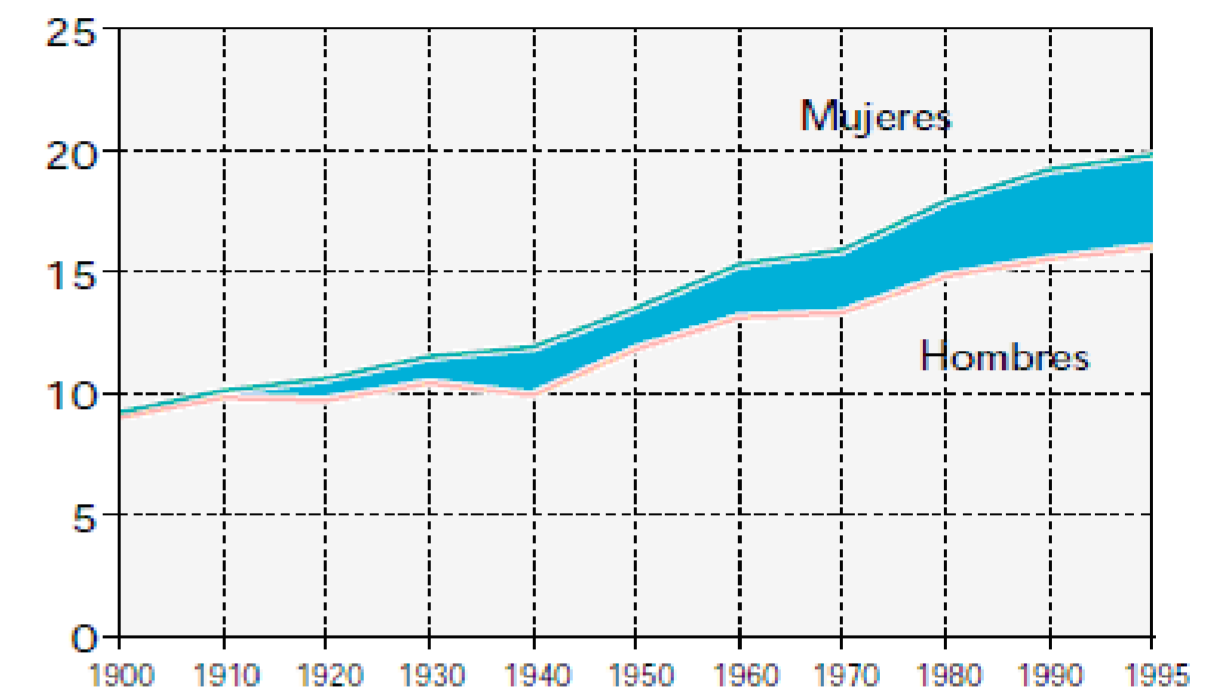


Figura 2: Esperanza de vida por edad y sexo a los 65 años. España 1900-1995. Proyección al 2010. Fuente: Proyecciones de la Población de España calculadas a partir del Censo de Población, 1991-1995; tabla n. 2, p. 22 (2000-2020).

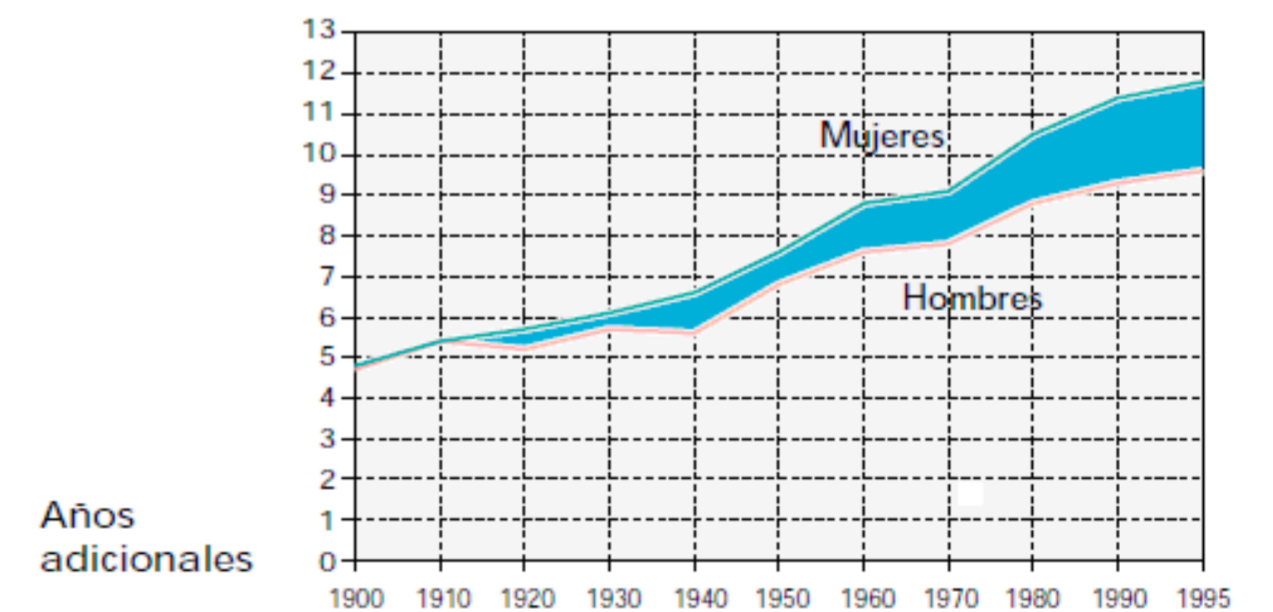
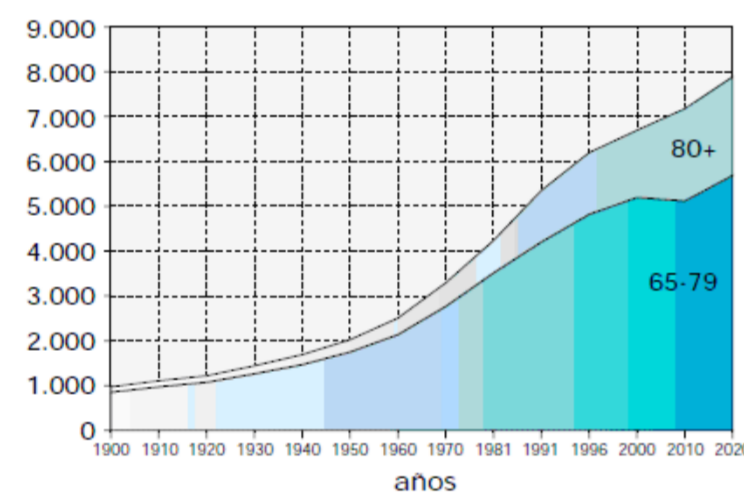


Figura 3: Esperanza de vida por edad y sexo a los 75 años. España 1900-1995. Proyección al 2010. Fuente: INE: Tablas de Mortalidad de la Población Española (1994-1995, 1998, p. 22).

La esperanza de vida para quien alcanzaba los 65 años se situaba en 16 y 19.8 años más por vivir, para hombres y mujeres. Durante los 90 había más de un millón de mujeres (3.780.000 y 2.723.000), debido a la mayor mortalidad masculina por razones laborales, de hábitos no saludables (alcohol, tabaco) o violentos. La mujer española tenía asegurada una viudedad media de 4-7 años y de un efecto cultural: la costumbre social de separación de varios años con el varón al casarse. España seguirá envejeciendo durante el siglo XXI, tras experimentar uno de los procesos más rápidos de envejecimiento del mundo, durante las últimas décadas del siglo XX.



Nota: De 1900 a 1996 los datos son reales; de 2000 a 2020 se trata de proyecciones; desde 1970 la población es de derecho.

Figura 4: Evolución de la población mayor. España 1900-2020. Fuente: INE; Renovación del Padrón Municipal de habitantes a 1 de mayo de 1996.

En el año 1999 había en España 40.202.160 habitantes, de los que un 16.2% eran personas de 65 y más años, algo más de seis millones y medio. Alrededor de 36.000 personas al mes sobrepasan ese umbral de edad. En un siglo la población española ha duplicado sus efectivos, creciendo casi siete veces (6.7) el número de personas de edad y por 13 la ancianidad. La vejez ocupa y preocupa a la opinión pública, ello acarrea nuevas respuestas la jubilación, la asistencia socio-sanitaria, la residencia, la intervención socioeducativa, etc.

## VEJEZ, ENVEJECIMIENTO Y CALIDAD DE VIDA

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud) en el Mensaje de la Directora General la Dra. Gro Harlem Brundtland “la esperanza de vida ha aumentado en un número de 30 a 40 a lo largo del siglo actual” (Informe sobre la salud en el mundo 1999, p 4), des esta forma la edad media se ampliaría en todos los segmentos. Coincidimos con Fernández Ballesteros (1999) en alargar la consideración de los adultos desde los 45 a los 59 años, para las personas de mayor edad segmentaríamos entre los 60 - 74 años, para los más mayores o grandes ancianos hablaríamos de 90 años y no de 70 como se venía haciendo en épocas anteriores. Desde el marco social y no tanto el criterio clínico sanitario, los 65 años son referencia obligada de jubilación o tercera edad. Pero estas cifras tienen un valor muy relativo, ya que todo depende de los procesos de ancianidad biológica, psicológica, funcional y social en el que se encuentre el anciano. Compartimos con la catedrática R. Fernández-Ballesteros (1999, 2008), la concepción de la vejez como un estado de la vida de la persona al tiempo que el envejecimiento se asumiría como un proceso que se produce a lo largo de la vida. Por ello vejez y envejecimiento se convierten en objetos de conocimiento de diferentes disciplinas, si atendemos a la consideración de persona como un ente bio-psico-social.

La vejez no comienza a una edad cronológica uniforme, sino variable e individualizada que debe tener presente características cómo el estado físico de la persona, enfermedad, historia personal y profesional, equilibrio en el núcleo familiar y social, de tal forma que valore a la persona en su complejidad. La vejez tampoco es sinónimo de dependencia, pero hemos de considerar que existen múltiples riesgos por los cuales el/a anciano/a puede convertirse en persona dependiente. La OMS, en el Informe sobre la situación de la salud en el mundo, publicado en 1999, denunciaba al anciano en riesgo de exclusión como aquella persona que viviría sola con una edad por encima de los 80 años, que adolecerían de una deteriorada relación familiar, con bajos ingresos. También quedaban desatendidos o en riesgo de exclusión los ancianos y ancianas hospitalizados, los recién enviudados junto a

aquellas personas que viven aisladas o en viviendas con en precarias condiciones de salubridad. Desde la educación social y sus propuestas socioeducativas, abordaremos la intervención en cuanto que pretende mejorar la calidad de vida de las personas mayores teniendo en cuenta la edad como una variable más en la persona acompañada de variables como género, educación y profesión, evitando caer en el asistencialismo y pretendiendo fomentar sus capacidades físicas, intelectuales y afectivas que permitan mantener un buen estado físico y, por ende, favorecer su calidad de vida.

Son muy variados los prejuicios sociales al referirnos al mayor, aferrándonos a la idea de una persona mayor inservible e inactiva, cometiendo la injusticia de dejarles en su última etapa de vida en una situación de marginación social, privados de los recursos necesarios para sobrevivir honestamente. Para Cruz Díaz, Moreno Crespo & Rebolledo Gámez (2013), el incremento progresivo de la población mayor hace que el grupo poblacional con mayores perspectivas de incremento en la calidad de vida sea el de mayores de 64 años. Las instituciones públicas en todos sus niveles, sanitarias y clínicas, en general, y las socioeducativas en particular, han de reconocer la relevancia de éste fenómeno, resultando de ello, contribuciones como la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de Dependencia, ó la elaboración y edición de manuales e informes que abordan cuestiones de interés a la temática que nos ocupa, entre ellos, el Libro Blanco del Envejecimiento Activo, elaborado por la Junta de Andalucía en 2010 o el Libro Blanco del Envejecimiento Activo, a nivel del Estado Español en 2011.

## ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y TERAPIA OCUPACIONAL

En una sociedad que presume de hacer extensiva la educación a todos sus miembros, jóvenes y no tan jóvenes, se convierte en una constante atender las necesidades y demandas formativas de cualquier sector de la población, especialmente de las personas adultas y mayores (Life Long Learning). Los principios de la educación a lo largo de la vida pasan por tres rasgos básicos: “Carácter vitalicio de la educación: Educabilidad de la persona en cualquier etapa; Unidad y globalidad: En multitud de situaciones y ámbitos, no solo en la escuela; y Universalidad: Nuevas oportunidades: derecho a la educación” (Moreno-Crespo y Cruz Díaz, 2012, p. 1527).

Dichos principios, promovidos una década después por la UNESCO, aspiran a promover oportunidades de desarrollo a cualquier edad, en plena consonancia con la aplicación del derecho a la educación en cualquier etapa del ciclo vital. En esta línea, la Unión Europea puso en marcha el “Programa de Aprendizaje Permanente” (PAP/LLLP, 2007/2013) con el objetivo de contribuir al desarrollo de la comunidad como sociedad del conocimiento avanzada y una mayor cohesión social. Se hace necesario atribuir al sector de la educación social, en colaboración con las estructuras socioeducativas y de servicios sociales, el creciente esfuerzo social en cuanto a la detección y atención de las necesidades de formación de las personas adultas y mayores así como, a las pausas educativas “temporales” que, en gran parte de los casos, se han mantenido durante décadas.

Desde el enfoque no asistencialista, el valor terapéutico de la ocupación se convierte en eje central y crucial entre los profesionales de la intervención a diferencia de otros profesionales del ámbito socio-sanitario. Moruno (2004, p. 3) define terapia ocupacional como “la praxis que aplica o utiliza la ocupación como agente, entidad o medio terapéutico, con el propósito de preservar, promover, mantener, establecer y mejorar la salud o aliviar una situación penosa que afecta al bienestar del individuo”. Así pues, para los profesionales de la educación social la función principal de la Terapia ocupacional es la rehabilitación

del individuo para las actividades básicas de la vida diaria; y la primordial herramienta de esta disciplina es el uso terapéutico de actividades de auto-cuidado, laboral y de ocio, las cuales permiten lograr los objetivos de funcionalidad en una persona.

El tratamiento rehabilitador, según el mismo autor, es un componente habitual en los cuidados geriátricos en cualquier nivel asistencial. La creación de unidades geriátricas hospitalarias, dirigidas a la recuperación funcional, comienza en Reino Unido ante la creencia de algunos geriatras de la necesidad de estas unidades que contarán con una estructura adecuada y un equipo multidisciplinar, que incluyera terapeutas ocupacionales. En 2010, y, según datos de la Sociedad Española de Geriatria y Gerontología, se registraron 58 terapeutas ocupacionales trabajando en Servicios de Geriatria Españoles (Ver figura 5):

Comunidad Autónoma	Número de terapeutas ocupacionales
Andalucía	3
Aragón	5
Asturias	2
Baleares	2
Canarias	3
Cantabria	1
Castilla-La Mancha	6
Castilla-León	2
Cataluña	15
Comunidad Valenciana	2
Extremadura	2
Galicia	0
Madrid	10
Navarra	1
País Vasco	1
Total	55

Figura 5: Distribución de terapeutas ocupacionales en Servicios de Geriatria, 2010. Fuente: Corregidor Sánchez, 2010, p. 130.

La afinidad entre geriatría y terapia ocupacional y la proliferación de centros de atención a personas mayores, ha contribuido a la promoción e inserción laboral de los terapeutas ocupacionales. El estudio realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el año 2004 (Linares García Valdecasas, 2005), sobre la inserción laboral de los titulados en terapia ocupacional así lo demuestra. Revela que, en España, una parte

importante de los terapeutas ocupacionales (37.7%) trabajan en el campo de la geriatría, ya sea hospitalaria o comunitaria, seguido por el campo de la salud mental y el de la discapacidad física (14.2 y 12.6%).

La creciente demanda en cuanto a servicios que se dedican al cuidado y atención de personas mayores que se encuentran en situación de dependencia o se ven afectadas por enfermedades, requieren de unos cuidados especiales e intensos. Ante esta realidad, las residencias giran en torno a la atención integral de aquellas personas mayores, respetando sus características personales y sociales, promoviendo su mayor autonomía y siempre adaptando los servicios a residentes (Rodríguez Rodríguez, 2012).

Las actuales plazas residenciales públicas españolas, varía en cuanto a tamaño, concepto, servicios que dispensan, plantilla, distribuciones económicas exigidas al usuario, etc. Una vez más, las Administraciones competentes son las que fijan el procedimiento a seguir para la concepción de una plaza residencial (el acceso se suele permitir a mayores de 60 años) establecen la contribución económica de los usuarios, gestionan sus residencias propias, y en su caso, establecen los mecanismos para ocupar plazas en residencias privadas.

## RESIDENCIA “MAS VIDA”. UNA EXPERIENCIA DE TERAPIA OCUPACIONAL CON MAYORES

Presentamos la experiencia de intervención llevada a cabo en la residencia Más Vida que pertenece a un pueblo llamado Carmo-na, de la provincia de Sevilla (Andalucía). Más Vida cuenta con 33 abuelos, de los cuales 11 son mujeres y 22 son hombres, con un intervalo de edad que oscila de entre los 65 hasta los 95. El 10% son usuarios válidos y el 90% asistido, debido fundamentalmente al avanzado estado de decadencia cognitiva causado por la edad en algunos casos, otros al estado de demencia senil y en otros se debe al Alzheimer. La gran mayoría de ellos cuentan con dificultades de movilidad.

Se hace notable en la persona mayor que reside en residencias para la tercera edad, la necesidad de mantener un envejecimiento saludable que les mantenga activo, la necesidad de sentirse valorados, escuchados y queridos, y sobre todo, a sentirse útiles e identificados en el grupo con el que conviven. Hemos podido comprobar que un envejecimiento saludable implica, indudablemente, tener salud, pero además es primordial para tener salud conseguir permanecer, el mayor tiempo posible, autónoma e independiente.

Por ese motivo, es imprescindible abordar acciones socioeducativas que además de trabajar la salud, les permita mantener unos hábitos rutinarios que evite que su capacidad funcional y moral vaya decayendo progresivamente y introducir en su vida diaria actividades que mantengan activo el cuerpo y la mente. Con ello pretendemos afirmar que, envejecer saludablemente significa mantener a los mayores activos en el lugar en el que residan. El colectivo con el que trabajamos, presentan la necesidad de tener sentimiento de utilidad, aumentar su seguridad y autoestima, y sentirse valorados, queridos y integrados por aquella “nueva familia” con la que van a convivir durante un tiempo determinado, quizás para siempre. Por ello nuestro proyecto va enfocado a cubrir esas necesidades latentes que presentan.

La experiencia nos ha permitido conocer y denunciar, entre otras, las siguientes realidades: Las personas mayores que residen en Más Vida están bien atendidas, pero la mayor parte no realizan actividades que mejoren, o en su defecto, mantengan la autonomía e independencia del residente. Por lo tanto, partíamos de la situación en la que los/as mayores del centro Más Vida se encontraban en una situación que no estaba siendo beneficiosa para su estado “psico-físico-social” que mantenga un envejecimiento saludable, donde el sedentarismo y el acomodamiento forman la mayor parte de su tiempo. Las actividades que se llevaban a cabo en el centro, no propiciaba dinamismo y movimiento, elementos esenciales en el desarrollo de una vejez exitosa. Desde la intervención socioeducativa abordada por el educador/a social se ha trabajado dichas necesidades mediante un análisis de la realidad exhaustivo, con el fin de mejorar esta situación y proporcionar aquellos recursos que mejorasen su estado de bienestar y calidad de vida.

Para ello, y de manera innovadora en este centro, se han combinado actividades de psicomotricidad y ejercicio físico utilizando el ocio y tiempo libre del mayor que reside en centros geriátricos, donde con la participación de los mismos se ha tratado de mantener, o en su defecto, mejorar la capacidad funcional y moral del residente. De esta manera se pretende promover la autonomía, bienestar y calidad de vida del mayor en centros geriátricos, finalidad que no se tiene en cuenta en la mayoría de los geriátricos de nuestra sociedad y que tan importante es para la persona que lo vive.

Para llevar a cabo este objetivo, se ha trabajado con actividades de psicomotricidad tanto de manera global como segmentaria los movimientos de coordinación motriz del cuerpo y mente. Como bien comenta Berruezo (2000), la combinación de ambas hace de la actividad una intervención muy completa que ha enriquecido la capacidad y habilidad corporal y mente de la persona mayor que lo ha practicado. Con la coordinación global, que pone en juego la acción ajustada y recíprocas en distintas partes del cuerpo y que implican locomoción, y la coordinación segmentaria, con movimientos ajustados a los mecanismos de carácter visual de captación de datos recibidos durante la ejecución de los movimientos, se ha conseguido mejorar el desarrollo de las

funciones motrices del usuario, reforzando el esquema corporal, el equilibrio y adquisición de capacidades psicofísicas como la precisión y la resistencia.

Con las actividades de Terapia ocupacional, también hemos tratado de cubrir necesidades de falta de autonomía caída de asistencialismo que presentan los residentes de Más Vida. La terapia ocupacional es una actividad terapéutica para rehabilitar al individuo y capacitarlo de manera autónoma. Para llevar a cabo estas actividades se ha recurrido al ejercicio físico y rehabilitador que mantenga o mejore las capacidades funcionales del mayor, y así se fomente su autonomía. El tratamiento rehabilitador, como bien argumenta Moruno (2004), es un componente habitual en los cuidados geriátricos dirigidos a la recuperación funcional, y por ello lo hemos incluido en nuestra intervención, porque lo cual ha conseguido mejorar la capacidad funcional de cada uno de los residentes que ha participado de manera continua en la actividad, propiciando su autonomía y así, mejorando su calidad de vida y bienestar.



## VALORACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA Y CONCLUSIONES

El colectivo que abarca la tercer edad en España ha vivido ciertos cambios de hace unas décadas hasta el día de hoy. Actualmente la tercera edad es un segmento de personas bastante numerosa, que con los años ha ido aumentando de manera progresiva. El avance en las nuevas tecnologías y la medicina, ha sido un hándicap importante para justificar la prolongación de vida de las personas mayores. Por lo tanto, cada vez más, la población de este sector sigue creciendo, y en las últimas décadas la esperanza de vida ha aumentado, cosa que nos lleva a reflexionar sobre la importancia y las consecuencias que esto conlleva. Esa fue una de las inquietudes que nos movieron a trabajar la terapia ocupacional desde la perspectiva de la intervención socioeducativa para intentar mejorar la calidad de vida de las personas mayores, porque son un colectivo vulnerable ante la precariedad social y necesitan resurgir de las necesidades que están viviendo.

Reconocemos que, desde las instancias responsables de la intervención socioeducativa, debemos detenernos en intervenciones que requieren la atención de gestores y responsables, entre las que caben destacar: “Gestión de la organización, la Gestión de la formación, la Gestión de la producción y difusión del saber: investigación aplicada al campo de los mayores; y la Gestión de la participación social y el intercambio intergeneracional” (Cruz Díaz, Rebolledo, & Moreno Crespo, 2012, p. 482).

Los cambios conseguidos tras nuestra intervención reflejan los resultados positivos que se han obtenido donde casi el 50% del total de los residentes ha mejorado sus relaciones interpersonales con los compañeros y demás agentes del centro. Esto quiere decir que, aquellas personas que han tenido constancia en la participación de las actividades de intervención socioeducativa, han mejorado sus redes de apoyo dentro del centro. Todo ello a través de actividades que promueven la comunicación entre los residentes propiciando en el adulto mayor criterios de aceptación por parte de los demás y viceversa, ayudándoles a ser más respetuosos y afianzar vínculos afectivos entre ellos, lo cual favoreció la intercomunicación entre los agentes del centro. Por

otro lado, los adultos mayores incrementaron su autoestima expresada en capacidad de comunicarse, realizar tareas, trazarse propósitos y tomar decisiones, así como su identidad personal dentro del grupo, mejorando la calidad de vida, bienestar y autonomía de más del 50% de los residentes del centro.

Concluir añadiendo que la experiencia presentada pone manifiesto y verifica que las actividades físicas y de psicomotricidad son procesos que, prolongados en el tiempo y llevados a cabo de manera rutinaria, mejoran el estado físico de la persona, optimizando así su calidad de vida y bienestar en general. De igual manera, el propósito de mejora de las relaciones interpersonales de cada uno de los usuarios, ha fomentado una comunicación fluida entre los mismos, creando así lazos de confianza entre ellos, haciéndoles sentir identificados en el grupo. Y con ello añadir que la valoración final de los resultados obtenidos nos ha permitido constatar, que es factible la aplicación de actividades enfocadas a promover la independencia y autonomía de las personas mayores y de la comunicación entre los que cohabitan en una residencia, para mejorar, así, su calidad de vida y bienestar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berruezo, P. P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. In P. Botíni (Eds.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Madrid: Miño y Dávila.
- Cruz Díaz, M., Moreno Crespo, P., & Rebolledo, G. (2013). Formación universitaria de mayores. Un análisis del Aula Abierta de Mayores desde la perspectiva del alumnado. *Revista Hekademos*, 14, pp. 41-51.
- Cruz Díaz, M., Rebolledo, G., & Moreno Crespo, P. (2012). Indicadores de evaluación de los programas universitarios para mayores. Experiencia del “Aula Abierta de Mayores de la UPO”, in Colectivo Innovagogia y AFOE, *Actas del Congreso. I Congreso Internacional Virtual Innovagogia 2012. Congreso virtual sobre Innovación pedagógica y praxis educativa*. Sevilla: AFOE, pp. 481-491.
- Fernández-Ballesteros, R. et al. (1999). *¿Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández-Ballesteros, R. (Eds.) (2008). *Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Instituto Nacional de estadística*. Madrid: INE.
- Ley n.º 11/2001. *Ley de Acogimiento Familiar para Personas Mayores*. Boletín Oficial del Estado, N.º 206 – de 28 de Agosto de 2001, pp. 32453-454.
- Linares García Valdecasa R., (Coord) (2005): *Libro Blanco Título de Grado de Terapia Ocupacional*. Madrid: ANECA.
- Moreno-Crespo, P. y Cruz Díaz, M.R. (2012): Promoción de la calidad de vida a través de los programas socioeducativos para mayores. Universidad y mayores, in Colectivo Innovagogia y AFOE, *Actas del Congreso I Congreso Internacional Virtual Innovagogia 2012. Congreso virtual sobre Innovación pedagógica y praxis educativa*. Sevilla: AFOE, pp. 1522-1532.
- Moruno, P. (2004). Terapia ocupacional en la Salud Mental: la ocupación como entidad, agente y medio de tratamiento. *Revista Gallega de Terapia Ocupacional*, 1, 1-18.
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Programa sobre Envejecimiento y Salud*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (1999). *Informe sobre la situación de la salud en el mundo. Cambiar la situación*. Ginebra: OMS.
- Rodríguez Rodríguez, P. (Coord.) (2012). *Innovaciones en residencias para personas en situación de dependencia*. Madrid: Fundación Caser para la Dependencia.

# LA NARRATIVA, UN MEDIO METODOLÓGICO, EDUCATIVO Y DE COMUNICACIÓN EN LA RECUPERACIÓN DE MEMORIA DE VIDA COTIDIANA DE JÓVENES HABITANTES DE CALLE DEL SECTOR PARQUE CALDAS DE LA CIUDAD DE MANIZALES

## RESUMEN

La autora presenta una reflexión fruto de su revisión bibliográfica y del trabajo de campo realizado en la elaboración de su trabajo de investigación de Maestría denominado: “Trayectoria social de jóvenes habitantes de la calle, del sector Parque Caldas de Manizales”, en la cual destaca la importancia que tiene la narrativa como método para recuperar la memoria de vida cotidiana, y una manera de comunicación para potencializar la educación, en una población específica, teniendo un marco referencial como: Exclusión, inclusión, familia, entre otros, en un contexto cuyo ambiente y espacio es hostil, población focal que presenta altos niveles de vulnerabilidad.

## INTRODUCCION

El propósito de este artículo es realizar una reflexión y visibilización sobre la narrativa como un proceso metodológico de carácter hermenéutico, que permitió captar la experiencia sobre las percepciones y vivencias de jóvenes en situación de calle. Se indagó las fuerzas subjetivas del individuo de una parte, y objetivas del campo social que llevan a los jóvenes habitar la calle de otra parte, lo anterior posibilitó hacer aproximaciones a las condiciones materiales u objetivas y disposiciones subjetivas de los mismos.

La reflexión, es el resultado de la revisión bibliográfica y de la producción del trabajo de grado de Maestría de la autora<sup>1</sup> donde se devela la experiencia intra-subjetiva de los jóvenes en el espacio complejo de las tensiones y los conflictos en el que se desarrolla su vida, sus espacios donde conviven, y la configuración relacional con sus familias e instituciones.

**La narrativa** como medio metodológico y de comunicación, se ubicó en el contexto de la ciudad de Manizales Departamento de Caldas, Colombia, en un sector que tradicionalmente se ha caracterizado por la presencia de habitantes de la calle, especialmente población joven, que según las autoridades, es un espacio urbano, de vulnerabilidad y de peligro por las diferentes problemáticas que existen a su alrededor relacionadas con la explotación y prostitución de niños y jóvenes, adiciones al alcohol, y sustancias psicoactivas, al vandalismo, y la mendicidad.

## REFERENTE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

El informe de Desarrollo Humano para Caldas (2003, p. 27) señala, que la capital del Departamento, presenta situaciones de crisis socioeconómicas alrededor de la actividad cafetera, lo que se constituye en elementos de reflexión frente a las condiciones objetivas de privación de la población joven, situación acumulada desde la crisis, registrada a mediados de la década del 90 y comienzos del 2000 que va hasta la actualidad: Bajos precios del café, “dificultades para comercialización al exterior, aparición de países no productores tradicionales que invadieron el mercado con oferta como los países africanos, violencia por el conflicto armado y desplazamiento en las zonas cafeteras, desplazamiento y cambio de cultivos del café por otros como por ejemplo, el caucho, piña, caña, cítricos” (Informe de desarrollo humano para caldas, 2003, p. 27) entre otros; además en algunos sectores hubo transformación de producción de café por cocaína y marihuana, productos más rentables.

Existe una población de 760 jóvenes que son habitantes de calle (Censo, UPV, 2009, s. p.) de esta población 328 son de fuera de Manizales, incluso la UPV (2009) tiene detectados los departamentos de donde más provienen estas personas: Antioquia con 68, Risaralda 35, Valle del Cauca 32, Tolima 29, Cundinamarca

Liliana Constanza Gallego Palacio

Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas Colombia, Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio CINDE- Universidad de Manizales, estudiante Doctorado Ciencias Sociales Niñez y Juventud convenio CINDE-Universidad de Manizales, gestora de proyectos e investigadora, integrante del grupo de investigación de Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud liligallego79@yahoo.com.ar

Palabras clave

Narrativa, jóvenes, calle

12, y 109 de municipios de Caldas. El resto han llegado de regiones como la Costa Atlántica, Meta y Chocó (Censo, UPV, 2009, s. p.).

*En Manizales crecen los habitantes de la calle. La queja se volvió recurrente [...] Algunas calles, lotes, escalas y sitios públicos de la ciudad se volvieron dormitorios y sanitarios públicos; esto sin contar con los que comenten actos vandálicos, pues son tantos los habitantes de la calle, 760 según el censo que hizo la Secretaría de Gobierno Municipal, que la situación es insostenible [...] Personas de todas las edades se ven por las calles de Manizales en condición de indigencia. La escena se volvió cotidiana.<sup>2</sup> (La patria, 2010, Reportaje sobre los habitantes de la calle, s.p).*

Lo anterior, genera inquietudes en torno a situaciones como el aumento de la delincuencia, referida a un conjunto de actos en contra de la ley, tipificados por la misma, en diferentes grados, se incluyen aquí delitos como asaltos, carterismos, robos, fraudes, violaciones, vandalismo, que generalmente se asocia con la población habitante de calle (Adultos, adultos mayores, jóvenes y niños-hombres y mujeres).

De otra parte, los habitantes o las personas en situación de calle han ido construyendo una cultura, una manera “de sobrevivir, de pensar en la vida, de relacionarse con el entorno, de tal manera que se logre vivir” (Ortiz, 2004, p. 15). Así mismo, se aprecia el deterioro y la miseria en la que los habitantes de la calle viven, como también las opciones que desde allí, pueden generarse para construir una propuesta de vida en condiciones de dignidad y justicia, el joven que habita las calles ubicados en el sector del Parque Caldas del municipio de Manizales, no es ajeno a esta situación.

1 Gallego Palacio, L. C. (2011). Trayectoria social de jóvenes habitantes de la calle, del sector Parque Caldas de Manizales (Tesis Maestría), Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales Maestría en Educación y Desarrollo Humano Manizales.

2 LA PATRIA.com (2010): Reportaje sobre los habitantes de la calle en Manizales (s.a.). Abril 6, s.p.

Habitar la calle, va asociado al consumo de sustancias psicoactivas, las cuales son consideradas como una problemática asociada a la dependencia, que afecta el sistema nervioso central y las funciones cerebrales, produciendo alteraciones en el comportamiento, la percepción, el juicio y las emociones, pueden producir alucinaciones, intensificar o entorpecer los sentidos, provocar sensaciones de euforia o desesperación. Algunas drogas incluso, llevar a la locura o la muerte (Ortiz, 2004, p. 12). Desde Noviembre de 2009, la Alcaldía de Manizales, creó La UPV (Unidad de Protección a la Vida) para que los jóvenes que consumen drogas puedan rehabilitarse por medio de tratamientos terapéuticos, intentando disminuir este riesgo.

El anterior planteamiento, lo encontramos también sustentado, en el artículo de la revista **Actuaciones Socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones Críticas** (Vargas & Añaños, 2010), donde se plantea, como los menores vulnerables y su relación con las drogas, forman una realidad social que cada día cobra mayor actualidad. Esto provoca la continua apertura de nuevas líneas de investigación. Los esfuerzos se encaminan a conocer más y mejor esa problemática y definir una manera más adecuada de abordarla, tarea que se atribuye a la Pedagogía Social y la Educación Social, disciplinas y profesiones para las que la niñez vulnerable y en riesgo constituye un ámbito tradicional de actuación socioeducativa.

Esta realidad tan poco es ajena a la ciudad de Manizales, ni mucho menos al sector del Parque Caldas, donde los jóvenes a partir de sus experiencias de vida plantean que las drogas son un mecanismo de defensa, de refugio y de salida a su forma de vida en el cual se encuentran inmersos unos por elección, otros porque les tocó ese tipo de experiencia para sobrevivir.

Lo que lleva a plantear dentro de dicho trabajo a los autores:

*El objetivo es examinar los conceptos de ‘vulnerabilidad’, ‘riesgo’, ‘normalidad’ e ‘intervención educativa’ referidos a los menores en su relación con las drogas. Los citados términos son ambivalentes y relativos y, en consecuencia, tienen contenidos distintos que se construyen en función de diversas variables,*

*en la mayor parte de las ocasiones contextuales a la coyuntura en la que se presentan. Por esa razón se ha hecho el abordaje de su definición puntualizando su relatividad, con el propósito de transmitir que para la realización de un diagnóstico es preciso tener en cuenta las peculiaridades que concurren en cada caso. Resultan necesarios ‘trajes a medida’ que se adapten a situaciones concretas y definidas. Sin ellos, las posibilidades de éxito en las intervenciones se reducen en gran medida* (Vargas & Añaños, 2010, pp.109-122).

Situación reflejada en la ciudad de Manizales, que es indispensable abordar desde diferentes líneas e investigaciones, interviniendo además, desde la parte de la administración a nivel local y Departamental, para que se cree una política pública que complementemente desde la pedagogía social una intervención preventiva en beneficio de esta población.

Otra problemática que se asocia con habitar la calle, es la de la violencia familiar y social. En Manizales, según una investigación del Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas sobre la realidad familiar<sup>3</sup>, muestra que la violencia se identifica como un problema social de alto impacto individual, familiar y social. En este estudio se pudo comprobar que el escenario de la violencia familiar no escapa a ningún estrato social, aunque su expresión es diferencial acorde con las particularidades demográficas, económicas, políticas y culturales que tiene la familia, incluyendo la situación de clase. La violencia familiar de manera específica y particular, ha llevado a que el joven, sea excluido socialmente, presionándolo a construir su propia identidad, “a configurar un grupo social por fuera del resto de la comunidad” (Ortiz, 2004, p. 12) y por consiguiente habitar la calle como una manera de sobrevivir, lo que lo expone a otros riesgos y vulnerabilidades.

De este modo, la nueva vida cotidiana crea riesgos que los jóvenes deben hacer frente desde una posición nada ventajosa. Si bien están expuestos a las mismas fuerzas sociales que los adultos, su desventaja, es que su cotidianidad transita en una

arquitectura social y cultural construida por fuerzas sociales de mayor peso, que han generado una disminución en su calidad de vida, que ha llevado a la creación de políticas a nivel internacional, nacional y local (Manizales)<sup>4</sup>, pero que son todavía débiles en su reglamentación, desarrollo y respaldo institucional.

Por lo anterior se abre el panorama de reconocer la ciudad como un escenario social de tensiones entre una visión tradicional hegemónica que requiere hacer otras lecturas urbanas, que enlacen la complejidad y la pluralidad de múltiples trayectorias de prácticas y discursos sociales a favor de los jóvenes, desde las políticas públicas de juventud, de allí la importancia de la narrativa como una alternativa metodológica para el proceso de recuperación de memoria y comunicación y posibilidad de educación.

Se hace necesario hacer una breve alusión a otros conceptos de los referentes conceptuales así:

### **Habitante de la calle**

Son hombres y mujeres, menores y mayores de edad, quienes por condiciones socioeconómicas precarias y en algunos casos de salud mental, se han visto obligados a desarrollar su cotidianidad en la calle, entendida esta última como un espacio arquitectónico simbólico y social urbano, que no cumple los requerimientos mínimos necesarios para considerarse un lugar de habitación en condiciones aceptables para el bienestar y la calidad de vida de un ser humano (Rodas & Moffatt, 2009, s.p.). La permanencia en la calle puede variar en el tiempo de intermitente a permanente; estas situaciones llevan a que la persona haga una apropiación de su entorno social y ambiental que le permita crear su propio esquema cultural desde el cual vivencia y concibe el mundo, sus relaciones sociales, personales, micro y macro grupales (Rodas & Moffatt, 2009, s.p.).

<sup>3</sup> Ministerio de Salud, Instituto Nacional De Salud, Universidad de Caldas, Facultad Dde Desarrollo Familiar. (1992): Bogotá .Mediante la modalidad de encuestas en hogares, en el área urbana de la ciudad de Manizales (284.339 personas).

<sup>4</sup> La alcaldía de Manizales, con el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, diseñaron la Política Publica de Juventud: Diversidad y Equidad Participativa, s.p.

Los habitantes de la calle son un fenómeno exclusivo de las ciudades y producto de las condiciones sociales, económicas y políticas de los países. En ellos existe una diversificación dada por el momento de llegada a la calle, la permanencia y la capacidad de liderazgo ejercida al interior del “**parche**” o grupo neo familiar. El “**parche**” entendido como grupo, es la unidad social constitutiva de la calle.

Otros habitantes de la calle que es necesario mencionar, son los mal llamados “desechables”, término que generalmente se asocia con personas adultas que se dedican a la mendicidad o a actividades delictivas y que se caracterizan por la mugre y extrema pobreza de su vestuario; podrían ellos estar asociados con los “recicladores”, grupo humano, que realiza una actividad laboral económicamente productiva y reconocida socialmente basada en reciclar productos de desecho. Aunque pueden vivir en la calle, lo hacen en sus vehículos de trabajo y conforman familias con diversidad de estructuras; socialmente se les considera de un mayor status social (Rodas & Moffatt, 2009, s.p.).

### **Trayectoria social**

Se relaciona con la historia del ser humano, como un ser encarnado de una realidad, que se manifiesta como ser de posibilidades, siendo un ser social, por naturaleza, es trascendente e irrepetible. Los seres humanos viven conforme a reglas y normas, posee la palabra, posee el sentido de lo bueno y lo malo y es capaz de participar en comunidad. Según Bourdieu (1997), el ser humano en todas las actividades que realiza, busca el poder (Económico, político, religioso, cultural, etc.) mediante objetos específicos, de esta forma se establecen las diferentes subregiones del espacio social, y los diferentes campos de actuación:

*El campo es una red de relaciones objetivas (De dominación o subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones. (...) el ser humano posee una trayectoria social y espacio social que los define desde unas relaciones con otras, plantea que su espacio social está estructurado por posiciones e interacciones objetivas cuyas propiedades pueden ser*

*analizadas en forma independiente de los agentes que participan en él* (Bourdieu 1997, p.384).

Bourdieu (1997) utiliza el concepto de trayectoria para dejar claro el dinamismo de este proceso:

*Toda trayectoria social debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del habitus. Sin embargo, cada posición tomada en el campo es una exclusión de otras posiciones, por lo que a medida que se “recorre el espacio social”, se da un envejecimiento social, una imposibilidad de volver atrás, de variar* (Bourdieu, 1997, pp. 384-385).

### **Exclusión Social**

Consiste en negarle a una persona las oportunidades a las que tiene derecho porque es “**diferente a nosotros**”. Todos identificamos diferencias, pero eso no es excluir, identificar diferencias es clave en la vida diaria, la exclusión surge cuando a una persona se le niegan o restringen sus oportunidades para pertenecer a una sociedad.

Gallie (1998, citado por Rodas & Moffatt, s.p), plantea que existe una estrecha relación entre la exclusión social y la pobreza, lo cual si bien se ha analizado a partir de indicadores económicos, no ha sido suficiente, para considerar las diferentes necesidades de las personas ni tampoco dan cuenta del contexto sociocultural específico de la sociedad en particular; de ahí que el análisis de la exclusión social puede permitir conocer aquellos grupos de la sociedad que viven en exclusión, como en este caso los jóvenes habitantes de calle.

### **Inclusión Social:**

Es un proceso que asegura que todos los miembros de la sociedad, participen de forma igualitaria en los diferentes ámbitos:

económicos, legales, políticos, culturales. La inclusión social asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y puedan acceder a los recursos necesarios que les permitan disfrutar de unas condiciones de vida normales. Por lo tanto, la inclusión social está relacionada con la integración, la cohesión y la justicia social, para que las personas que están siendo excluidas por su situación de extrema pobreza y vulnerabilidad, entre los que se encuentran algunas poblaciones juveniles, en especial de habitantes de la calle, quienes por carecer de condiciones materiales, sociales y simbólicas de vida, se ven obligados a desarrollar trayectorias sociales que no potencian su desarrollo; y sin oportunidades para el ejercicio pleno de sus derechos, como lo plantea la normatividad actual.

Autores como Corredor (2006) expresan que las personas que viven en la calle han llegado a ella por diferentes razones de tipo cultural, económico, político y social, por ese motivo hay que poner fin a la pobreza, la autora reclama mayor conciencia y compromiso social y político, sobre la responsabilidad que como Estado y ciudadanía tenemos para transformar los círculos viciosos de la pobreza, en un círculo virtuoso del desarrollo con la participación de las poblaciones que enfrentan la exclusión, la inequidad y la falta de oportunidades.

Díaz Varela (2004) expresa que conociendo la infancia que vive en la calle, buena parte de ellos mantienen algún vínculo familiar y sobreviven robando, pidiendo limosna, vendiendo periódicos o lustrando zapatos para ayudar de esta manera a completar los ingresos de sus familias. Son lo que conocemos como niños en la calle.

Otro autor que habla de la problemática de los jóvenes en situación de calle es Moffat, expresa que:

*(...) la calle es el lado de afuera de nuestra casa, es el lugar de la variedad vincular donde nos encontramos con los otros distintos a nuestra familia, es el campo donde nos realizamos socialmente, el espacio de la comunidad, cuando esa zona de encuentro está perturbada, podemos quedar encerrados en nuestras casas y departamentos, rodeados de rejas, que nos hacen sentir en un virtual “arresto domiciliario* (Moffat, 2001, s.p.).

Ahora bien, autores como Henao, Orozco y Soto (2005, citados por Gallego Palacio, 2011), dan respuesta del porqué los jóvenes se encuentran o toman un sector urbano, por qué viven y se ubican allí, de sus características sociales y territoriales, de los usos del espacio, la frecuencia de su permanencia en el mismo, y las oportunidades que tienen para satisfacer las necesidades de alimento, consumo de sustancias psicoactivas, descanso y refugio permanente.

De otra parte, es necesario referenciar a Bourdieu, cuando precisa conceptual y teóricamente a la familia y su relación en consideraciones, socioeconómicas, que otros autores señalan como conducentes a que las personas viven en la calle. La historia de la sociología, fundamentalmente en el discurso sobre la familia, afirma desde lo etnometodológico que ésta es una ideología política, Bourdieu (citado por Gallego, 2011) en particular descubre un mandato social: “el mandato de vivir en familia, es el mandato de construcción del orden social estableciendo un agrupamiento en familias”¿Cuál es el contenido de este mandato? Bourdieu, distingue las siguientes dos propiedades que son citadas por Gallego (2011):

**En primer lugar**, se concibe a la familia “como una realidad trascendente a sus miembros, un personaje transpersonal dotado de una vida y un espíritu común y una visión particular del mundo”, **en segundo lugar** agrega Bourdieu, el significado de morada: “lugar estable donde vive la familia, asociado al de “maisonne: casa y todo lo que ella contiene como conjunto indefinidamente transmisible”, esta manera concibe la familia como agente activo, como sujeto de prácticas sociales, como sujeto capaz de pensar, capaz de sentimientos y acción, lugar secreto y sagrado y base de la transmisión patrimonial entre las generaciones, que de una u otra manera si ello no está consolidado, es un medio para arrojar a las personas y en particular a los jóvenes a la calle.

En cuanto a los **referentes metodológicos** se hace necesario, así sea brevemente señalar que la investigación fue de carácter cualitativo y el interés práxico o comprensivo se enfocó en el método histórico hermenéutico., y se apoyó en dos fuentes para sustentar la relación de estas dos categorías: Por

un lado, se buscó apoyo en la hermenéutica metódica dilthiana<sup>5</sup> como fundamento del método autobiográfico y por el otro, en la perspectiva de comprensión narrativa abordada por Daiute e Lighfoot (2004); Daiute, Botero, Pinilla, Lugo, Calle, Ríos e col (2007) para la interpretación de la narrativa.

La unidad de trabajo estuvo conformada por cuatro jóvenes, dos hombres y dos mujeres en edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. Dos de ellos son bachilleres y dos no lograron terminar su escolaridad, uno por situación precaria económica y el otro por dificultades con la autoridad paterna. Se realizó complementariamente la observación participante, donde la investigadora compartió con los investigados, su contexto, experiencia y vida cotidiana,

El análisis de la información de las narrativas se realizó a partir de Matrices que permitieron desglosar la información e interpretarla en cada una de las realidades de los jóvenes y su familias, lo cuál generó categorías que se sistematizaron en matrices guías así: **Primera matriz:** Conexión con la historia y la cultura, su localización, metáforas, significados, exclusión, inclusión, disposiciones objetivas y subjetivas, ausencias y silencios y las hipótesis del investigador. **Segunda Matriz:** Categorías emergentes donde se identificaron las tendencias que permitieron dar cuenta del concepto que tenían los jóvenes frente a ellos mismo en el pasado, el presente y el futuro, y su experiencia en la calle. **Tercera Matriz:** Se consignó la comprensión y constitución de la experiencia inter-humana a partir del rol o papel que jugaba cada uno de los jóvenes, sus identidades, experiencias.

## CONCLUSIONES

Cuando un individuo llega al mundo, trae consigo una serie de aspectos heredados del orden físico, económico y social, que constituyen las dotaciones o capital inicial con que este emprende su camino hacia el desarrollo, a través de una trayectoria en el espacio social que lo puede conducir a reproducir ese capital, desde el punto de vista de su volumen y estructura, o utilizar estrategias de reconversión de su capital, mediante las cuales, busca mejorar su posición en el espacio social.

En el espacio social confluyen múltiples capitales, con diferentes volúmenes, estructuras y trayectorias, este adquiere la dimensión de campo, en el sentido de dar cuenta de un conjunto de indicadores sobre el patrimonio económico, cultural, social y su evolución. En el campo social los individuos no se desplazan al azar, porque las fuerzas que le confieren la estructura al campo, se pueden imponer a ellos mediante objetivos de orientación y/o de eliminación de una parte, y, porque los mismos individuos pueden oponer a las fuerzas del campo su inercia, de otra parte, es decir, su propia fuerza, a través de propiedades que pueden existir en estado incorporado y bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo en las titulaciones.

La revisión de los antecedentes familiares y de las condiciones de vida de los jóvenes que se visibilizaron en las **narrativas** de la investigación, que la autora de esta ponencia realizó, mostraron algunas precarias dotaciones iniciales, en cuanto a cobertura y volumen de capitales: Bajos ingresos familiares, poca cohesión familiar, disminuido capital intelectual y social y presencia de indicadores de eliminación y exclusión que no constituyen garantía de calidad de vida, representados en insatisfacción de necesidades y poco acceso a oportunidades.

La presencia de estas condiciones dificulta la trayectoria de vida desde lo material, social y simbólico y antes de servir como sustrato esencial para acercarlos a la franja de inclusión (Satisfacción de necesidades, desarrollo de potencialidades, acceso a oportunidades y expansión de libertades), los conduce a la franja

<sup>5</sup> Wilhelm Dilthey (Alemania, Noviembre 19, 1833 – Octubre 1, 1911) Historiador, psicólogo, sociólogo y estudioso de la filosofía hermenéutica. (Wikipedia, 2007).

de exclusión, en donde las características representan la antítesis de las que conforman la inclusión social.

Finalmente, **las narrativas** de los jóvenes habitantes de la calle del Sector Parque Caldas, permitieron identificar, desde sus percepciones y vivencias, las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas que emergieron en su trayectoria social. Asimismo, visibilizó que si se pretende la inclusión social de los jóvenes habitantes de la calle del sector del Parque Caldas, se debe conocer su cultura, sus necesidades, sus motivaciones, concebirlos como seres humanos que han constituido un estilo de vida diferente, dado por el contexto donde conviven. Los jóvenes que habitan las calles han conformado una cultura común, por lo tanto la estrategia de motivación a la inclusión debe partir de espacios que generen interés y que permitan el fomento de la utilización del tiempo libre en actividades de carácter lúdico formativo. La generación de pertenencia, de interacción, de participación en los ciudadanos habitantes de calle del Sector Parque Caldas, puede ser la motivación inicial hacia la inclusión.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1997). *La teoría de los campos*. Madrid: Istmo.
- Censo de la Secretaría de Gobierno Municipal (2009). *Unidad de protección a la vida (UPV) dependencia que se creó desde el 2009*.
- Correa, A. M. E. (2007). La otra ciudad - Otros sujetos: los habitantes de la calle. *Trabajo Social*, 9. Universidad Pontificia Bolivariana. Tomado el 21 de Marzo de 2009, <http://www.ubolivariana.edu.co>
- Gallego Palacio, L. C. (2011). *Trayectoria social de jóvenes habitantes de la calle, del sector Parque Caldas de Manizales* (Tesis Maestra). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE, Universidad de Manizales.
- Informe de Desarrollo Humano para Caldas. (2003). *Cumbre del milenio de las Naciones Unidas resolución 55/2 de la Asamblea General*. Guía general para la aplicación de la declaración del milenio, Manizales.
- Martínez, C. (2006). A propósito del día internacional para la erradicación de la pobreza. Habitantes de la calle, radiografía de un sector poblacional en situación de pobreza extrema en Colombia. *Revista OPINIÓN*. Tomado el 21 de Marzo de 2009, desde [www.google.com](http://www.google.com)
- Moffatt, A. (2001). Habitantes de la calle. Temas varios. *Sociedad Central de Arquitectos*, 202, 84-90. Tomado el 21 de Marzo de 2009, desde <http://socearq.org/2.0/publicaciones/>
- Ortiz, A. L. (2004). Los habitantes de la calle en Bogotá Sector de Chapinero. Una propuesta lúdica, recreativa. CONFENALCO. *VIII Congreso Nacional De Recreación Vicepresidencia De La Republica/ COLDEPORTES/FUNLIBRE*. Bogota. D.C, Colombia , Mayo 27-29.
- Posada, J.J. et al. (2007). La otra Ciudad y el habitante de calle. *Trabajo Social*, 9. Tomado el 18 de Marzo de 2009, desde [www.google.com](http://www.google.com)
- Rodas, T., & Moffatt, A. (1999). *Los chicos de la calle*. Tomado 19 de Marzo del 2009, desde [www.moffatt.com.ar](http://www.moffatt.com.ar)
- Varela, J. E. (s.a.). *La política pública de los habitantes de la calle en Bogotá, Colombia*. Tomado el 18 de Marzo de 2009, desde [marfizu517@yahoo.es](mailto:marfizu517@yahoo.es)
- Varela, J. E. (2004). *Conociendo a la infancia que vive en la calle*. Asturias: Editorial Grupo Norte. Primera Edición. Tomado el 19 de Marzo de 2009, desde [google.com](http://google.com)
- Vargas, L., & Bedrinana, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. *Reflexiones Criticas*, 17,109-122.

# LA OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES SOBRE SU FORMACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

De-Juanas Oliva, Ángel  
Melendro Estefanía, Miguel  
Rodríguez Bravo, Ana Eva  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*  
adejuanas@edu.uned.es; mmelendro@edu.uned.es; anaeva.rodriguez@edu.uned.es

## RESUMEN

Las situaciones de dificultad social por las que atraviesan muchos jóvenes en España requieren de una acertada intervención socioeducativa que sea consecuente con un escenario complejo en el que se han añadido los efectos de la crisis económica. Para ello, los profesionales que trabajan con estos jóvenes han recibido y reciben una formación que les capacita para ejercer un adecuado desempeño. No obstante, resulta de interés conocer la opinión de estos profesionales sobre cuáles son los aspectos fundamentales para su formación.

### Objetivos

Conocer y analizar cuáles son los aspectos considerados básicos en la formación de los profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo.

### Contenidos

Según Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat (2014), el perfil de los profesionales responde a tres categorías, a saber: 1) experiencia profesional y formación; 2) saberes y competencias de los profesionales; y 3) reconocimiento profesional. En el presente trabajo se analizan resultados parciales de un estudio en el que se atiende a la primera categoría relacionada con la formación de profesionales de la intervención socioeducativa con jóvenes en riesgo. La investigación tuvo lugar entre 2011 y 2013 y en ella se exploran las opiniones de profesionales pertenecientes a entidades de tres territorios del estado español (Madrid, Galicia y Cataluña).

### Metodología

Se trata de un estudio descriptivo de carácter no experimental que recoge información de 92 profesionales mediante un cuestionario, así como de entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión realizados con 38 profesionales. La información cuantitativa se analizó utilizando el programa SPSS (v.19); mientras que la información cualitativa se analizó con el programa Atlas-ti (v.6.2) y siguiendo el enfoque de la Grounded Theory.

### Conclusiones

Mediante el cuestionario se recogieron cerca de 236 afirmaciones que fueron categorizadas en ocho tipos de respuesta. A saber: metodología de la intervención; conocimiento de la realidad de los adolescentes; estudios universitarios reglados; temas específicos; características y competencias personales; prácticas y formación sobre la experiencia; otros aspectos relacionados con la formación; y modelos teóricos. Los resultados evidencian que la metodología de la intervención es el aspecto básico más considerado por los profesionales. Seguido del conocimiento de la realidad de los adolescentes en riesgo de exclusión. Entre los aspectos menos repetidos por los profesionales se encuentran los estudios reglados y los modelos teóricos subyacentes a la práctica profesional. Los datos recogidos en las entrevistas y grupos de discusión confirman que los participantes destacan: la importancia de recibir formación inicial y continua; la necesidad de especializarse ante las demandas actuales; y la discrepancia existente entre la teoría y la práctica.

## INTRODUCCIÓN

La intervención socioeducativa con jóvenes en situación de riesgo social es una acción de gran alcance educativo en tiempos de crisis. Por lo general, este tipo de intervención enfatiza la necesidad de educar para dar respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los sujetos, restableciendo y aumentando el marco de oportunidades educativas de las personas y colectivos sociales en la vida cotidiana (Caride, 2005). De tal manera, esta actuación tiene como propósito actuar sobre los procesos de socialización de los sujetos que se encuentran en situación de riesgo en una determinada sociedad, proporcionándoles recursos y competencias que predisponen a favorecer su desarrollo individual y su integración social.

Para que esta intervención se lleve a buen término es necesario delimitar y caracterizar el contexto institucional en que se lleva a cabo. Y, por tanto, atender a la dimensión de los profesionales que la desarrollan. Al respecto, se debe conocer el perfil de los profesionales que intervienen socioeducativamente y el papel de las entidades y equipos que participan activamente.

Para Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat (2014), el perfil de los profesionales responde a tres categorías, a saber: 1) experiencia profesional y formación; 2) saberes y competencias de los profesionales; y 3) reconocimiento profesional.

En relación a la primera categoría se debe considerar que existe una gran diversidad de perfiles profesionales y de tipos de formación con las que se accede a las diversas prácticas de la intervención socioeducativa. En este sentido, existen dos posiciones diferenciadas en las que, por un lado se enfatiza más la experiencia como referente profesional y, por otro lado se resalta la formación como eje desde el que construir al profesional especializado (Romans, 2000). Este planteamiento redundante en la dualidad teoría y práctica, aspecto que ya fue reivindicado por Jolonch (2002). Para Caride (2005), la práctica puede ejercerse sin la teoría pero la primera sin la segunda constituye un riesgo potencial. La reflexión debe ser parte necesaria de la acción para que ésta tenga sentido, exista un compromiso ético y contemple una perspectiva crítica que promueva contextos de

equidad y justicia social. En definitiva, se trata de incluir la teoría en la praxis, la investigación sobre la acción y la reflexión sobre las prácticas profesionales a la par que la evaluación (Melendro et al., 2014).

En cuanto a la segunda categoría, los saberes y competencias profesionales, se considera que los profesionales de la intervención socioeducativa deben hacer frente a diversas situaciones de incertidumbre que deben abordarse mediante una serie de competencias específicas para este ámbito educativo (Melendro, González Olivares & Rodríguez Bravo, 2013). De tal manera, se comprenden ciertas características de la personalidad que hacen alusión a los saberes y conocimientos pedagógicos y que van más allá de la implicación y motivación (Ayerbe, 2000). Por su parte, Gimenez-Salinas (1992) establecen que la intervención socioeducativa con jóvenes en situación en riesgo necesita una serie de conocimientos, actitudes y habilidades específicas. Estos conocimientos serían imprescindibles y deben apuntar al vínculo que se establece entre educando y educador, en definitiva entre profesional de la intervención socioeducativa y adolescente en situación de riesgo.

En relación a la tercera y última categoría, nos encontramos con el reconocimiento profesional por parte de la sociedad. Aspecto que podría parecer baladí pero que tiene una gran importancia dado que en la actualidad la sociedad otorga una escasa valoración al cuidado de personas o grupos vulnerables.

La evidencia de estas tres categorías existentes entre las concepciones de los educadores de la intervención socioeducativa (Melendro et al., 2014) deja patente el papel relevante que juega la formación inicial y continua en la adquisición y competencias profesionales de este sector laboral. Por ello, en el presente trabajo nos ocupamos de analizar resultados parciales, de una investigación de gran entidad, que atienden al objetivo de conocer y analizar cuáles son los aspectos considerados básicos en la formación de los profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo.

## METODOLOGÍA

La información que se presenta en este trabajo es resultado de una investigación en la que se planteó avanzar en el conocimiento de la actuación estratégica que los profesionales ponen en marcha en la intervención con jóvenes adolescentes en riesgo de exclusión social<sup>1</sup>. Este trabajo, desarrollado en España entre 2011 y 2013, se realizó por iniciativa de diversas entidades del Tercer Sector de Cataluña, Galicia y Madrid, en colaboración de grupos de investigación de distintas universidades y el apoyo de otras entidades públicas y privadas ha permitido avanzar en el conocimiento de aspectos relevantes sobre la formación de los educadores desde su propia opinión.

De tal modo, la investigación integra un estudio cuantitativo, descriptivo de carácter no experimental en el que la tipología de los datos recogidos, mediante un cuestionario, fue de dos tipos, en primer lugar hubo preguntas cerradas que seguían una escala valorativa. En segundo lugar, hubo preguntas abiertas cuyas respuestas fueron categorizadas y codificadas siguiendo los pasos establecidos para el análisis de contenidos de Pérez Juste (2006). A su vez se contempla un estudio cualitativo llevado a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión que ha sido analizado siguiendo el enfoque de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Entendemos que este tipo de metodología se constituye como uno de los enfoques metodológicos más adecuados para el ámbito y las características del presente estudio. En concreto, la teoría fundamentada aporta un soporte metodológico esencial para el diseño y desarrollo de diferentes partes del proceso de investigación y permite el análisis y elaboración de nuevas teorías (Glasser & Strauss, 1967).

<sup>1</sup> Investigación EFIS CTINVo41/11. Estrategias Eficaces de Intervención Socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social. Investigación financiada por Opción 3 S.C., Igaxes 3, Fundación Isos y Fundación Trebol, en convenio de colaboración con la UNED, y con la participación del Grupo de Investigación G-17- Contextos de Intervención socioeducativa de la UNED, la Universidade da A Coruña, la Universidad de Girona, la Fundació Pare Manel y el Ayuntamiento de Madrid.

### INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo el estudio se utilizó un cuestionario semi-estructurado elaborado ad hoc. Esta herramienta incluía siete elementos que recogían información sociodemográfica, ocho preguntas abiertas y veintidós afirmaciones sobre las que los profesionales tenían que expresar su grado de acuerdo siguiendo una escala valorativa. Para asegurar la validez de contenido del instrumento, se tuvo en consideración la valoración de los responsables de las diferentes entidades colaboradoras. La fiabilidad del instrumento, medida por el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, fue de 0,881.

En concreto, en relación al cuestionario, en este trabajo se exponen resultados relativos a la pregunta abierta: ¿Cuáles son los aspectos considerados básicos en la formación de profesionales que trabajan con adolescentes?

### PARTICIPANTES

Para la realización del estudio se siguió un muestreo incidental en el que se seleccionó una muestra de profesionales que trabajan con jóvenes en dificultad social que participan en programas de intervención de diversas entidades sociales colaboradoras (Opción 3, Igaxes 3, Fundació Pare Manel, entre otras).

Sobre un total de 92 participantes, 25 fueron varones (27,2%) y 67 mujeres (72,8%). Del mismo modo, la presencia mayoritaria de participantes se encuentra en Madrid dado que aporta 43 sujetos (46,7%) a la muestra total del estudio. Después Galicia y Cataluña aportan, respectivamente, 35 (38%) y 14 (15,2%) participantes a la investigación. De los 92 profesionales, 32 participaron en grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas.

La media de edad de los profesionales que participaron en el estudio fue de 33 años y medio. En relación a los años de experiencia de este colectivo, la edad media se sitúa en 7 años y 9 meses.

En relación a la formación que presentan, mayoritariamente poseen estudios universitarios un 92,4% de los participantes. Siendo psicología (25%) y Educación Social (22,8%), las dos titulaciones que más representación tienen.



#### ANÁLISIS DE DATOS

Para el estudio cuantitativo de la pregunta que nos ocupa, se realizó un estudio descriptivo en el que se analizaron frecuencias y porcentajes. Una vez recogida la información cuantitativa, se pasó a codificarla y analizarla utilizando el programa SPSS (v.19). Mientras que la información cualitativa se analizó mediante el programa Atlas-ti (v.6.2).

#### PROCEDIMIENTO

Los participantes fueron informados convenientemente de los propósitos del estudio y la participación fue voluntaria. La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en las entidades colaboradoras durante el horario laboral.

## RESULTADOS

#### ESTUDIO CUANTITATIVO

La respuesta de los 92 participantes a la pregunta del cuestionario sobre los aspectos considerados básicos para la formación de los profesionales que trabajan con adolescentes permitió recoger 236 afirmaciones que fueron codificadas y agrupadas en ocho categorías:

1. Metodología de la intervención. En esta categoría se agrupan las respuestas que tienen relación con la formación relacionada con aspectos tales como la resolución de conflictos, habilidades sociales y de comunicación, mediación, técnicas de entrevista, educación en valores, diseño de programas, trabajo con grupos, evaluación, inteligencia emocional y/o trabajo en equipo.
2. Conocimiento de la realidad de los adolescentes en riesgo de exclusión. Tiene que ver con la formación relacionada con las características personales, familiares, sociales, educativas, etc., de los adolescentes.
3. Estudios universitarios reglados. Se trata de una categoría que recoge opiniones relacionadas con la formación inicial de los profesionales en determinadas carreras y titulaciones académicas como pueden ser Educación, Psicología y otros estudios generalmente vinculados con las Ciencias Sociales.
4. Temas específicos. Se refiere a formación continua sobre una serie de temáticas específicas –no relativas a la metodología de la intervención– relacionadas con la intervención directa de los profesionales y los problemas que se encuentran en ella (orientación laboral, legislación, extranjería, salud, intervención familiar, etc.).
5. Características y competencias personales. Formación sobre características personales que mejoran la intervención (empatía, compromiso, paciencia, asertividad, capacidad de adaptación, etc.).
6. Prácticas y formación sobre la experiencia. Esta categoría recoge toda la formación basada en prácticas profesionales.
7. Modelos teóricos. Refleja demandas sobre teoría aplicada a la práctica, por ejemplo: “formación integral”, “visión crítica de los sistemas”, formación social, formación sistémica, etc.
8. Otros aspectos relacionados con la formación. En esta categoría se encuentran diversas opiniones entre las que se incluyen demandas como: “tiempo para poder invertir en formación”, “apoyo de la empresa para la formación”, “formación variada”, “reciclaje constante”, etc.

	FC	%
Metodología de la intervención	97	41,1
Conocimiento de la realidad de los/las adolescentes en riesgo de exclusión	39	16,5
Características y competencias personales	32	13,6
Temas específicos	23	9,7
Prácticas y formación sobre la experiencia	14	5,9
Otros aspectos relacionados con la formación	12	5,1
Modelos teóricos	11	4,7
Estudios reglados	8	3,4
Total	236	100,0

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de todas las afirmaciones recogidas de los participantes sobre qué aspectos consideran básicos en la formación de los profesionales que trabajan con adolescentes.

Como se puede observar (véase Tabla 1.), la categoría más repetida es la relacionada con la “metodología de la intervención” (97 afirmaciones de 236 posibles), relacionada con la demanda de formación en resolución de conflictos, habilidades sociales y de comunicación, planificación y mediación. Seguida a más distancia aparece la categoría sobre el “conocimiento de la realidad de los adolescentes en riesgo de exclusión” (39 sobre 236 posibles) y “las características y competencias personales” en tercer lugar (32 sobre 236 posibles).

Si se atiende a las primeras opciones señaladas por los participantes en función de las comunidades autónomas (véase Figura 1), se observa una tendencia similar en las respuestas de los profesionales. El dato más representativo es que la tendencia cambia en relación a Madrid en la que aparece de forma más frecuente el “conocimiento de la realidad de los adolescentes en riesgo de exclusión” (14 sobre 40 posibles); sobre todo teniendo en consideración a Cataluña (4 sobre 14) y a Galicia (18 sobre 34).



Figura 1. Porcentajes sobre las afirmaciones indicadas como primera opción en relación a los aspectos más eficaces en su intervención con adolescentes en función de las comunidades autónomas participantes.

#### ESTUDIO CUALITATIVO

En el abordaje del análisis de la dimensión sobre los profesionales intervinientes y el sentido de la intervención se avanza en la idea de que el profesional de la intervención socioeducativa muestra un perfil en el que la formación y la experiencia son detectadas como agentes contrarios pero interdependientes. Igualmente, los saberes y las competencias son un factor a considerar dentro de un espectro en el que también ocupa un lugar relevante el reconocimiento profesional. Desde esta concepción, en los grupos de discusión, los representantes de las entidades destacan la importancia de la formación (aparece en el discurso 39 veces), la necesidad de la especialización ante las demandas actuales (aparece en el discurso 71 veces) y el divorcio existente entre la teoría y la práctica (aparece en el discurso 110 veces). Un tema recurrente en cada uno de los grupos de discusión analizados y en el que redonda una dicotomía que se encuentra de un modo plausible incluso en la selección de recursos humanos. De tal manera, los participantes se cuestionan con frecuencia sobre el valor que las entidades otorgan a la experiencia y a la formación.

Igualmente, los profesionales diferencian entre formación inicial y formación continua. Al respecto, los participantes señalan que las entidades acuden a un perfil profesional en el que las titulaciones mayoritarias son las de Educación Social y Psicología. En relación a la formación continua en los grupos de discusión y en las entrevistas se remarca la idea de la necesidad de pensar en una formación a lo largo de la vida. De tal manera, piensan que el desarrollo profesional es importante y reconocen abiertamente que no reciben demasiada formación continua. En algunos casos por falta de tiempo, en otros porque aunque consideran que es importante observan que estas acciones formativas tienen un mayor carácter informativo que formativo.

Con todo, las necesidades de formación detectadas por los profesionales en los grupos de discusión giran en torno a cuestiones técnicas que aporten soluciones a su trabajo cotidiano: cómo por ejemplo: tratar con los problemas de conducta de algunos adolescentes, las enfermedades mentales, la educación afectivo-sexual, así como el propio cuidado del profesional.

En cuanto a los resultados por comunidades autónomas, se ha de considerar que es en Madrid en la autonomía en la que es más recurrente hablar del valor de la formación permanente de los profesionales (25 -64%- de las 39 citas totales aparecidas en el total de los tres grupos de discusión). Mientras que tanto en Galicia como en Madrid existe un interés por “las necesidades formativas de los profesionales” (ambas comunidades presentan 32 citas -45% cada una- dentro de un total de 71 citas aparecidas en los tres grupos de discusión).

## CONCLUSIONES

Tras el análisis llevado a cabo para conocer cuáles eran los aspectos considerados básicos en la formación de los profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo, se establece que las afirmaciones que realizan los profesionales de la intervención educativa pueden agruparse en ocho tipos de respuesta: metodología de la intervención; conocimiento de la realidad de los adolescentes; estudios universitarios reglados; temas específicos; características y competencias personales; prácticas y formación sobre la experiencia; otros aspectos relacionados con la formación; y modelos teóricos.

Los resultados del estudio cuantitativo ponen de manifiesto que la metodología de la intervención es el aspecto fundamental más repetido entre los profesionales. Después le sigue el conocimiento de la realidad de los adolescentes en riesgo de exclusión. En cuanto a los aspectos que menos se mencionan, por parte de los profesionales, se encuentran los estudios reglados y los modelos teóricos subyacentes a la práctica profesional.

Por otro lado, el estudio cualitativo confirma que los participantes de los grupos de discusión destacan tres aspectos fundamentales de la formación en relación a la práctica profesional: primero, la importancia de recibir formación inicial y continua; segundo, la necesidad de especializarse ante las demandas actuales; y, tercero, la discrepancia existente entre la teoría y la práctica.

En definitiva, la formación de profesionales de la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo es un elemento clave para lograr medidas transformadoras amparadas en la puesta en marcha de estrategias de intervención eficaces. Nuestra investigación muestra la importancia que los profesionales otorgan a la formación pero también el debate interno que surge entre los profesionales como resultado del dilema de la experiencia frente a la teoría que les dirige hacia escenarios en los que todo se relativiza. A su vez, pese a un razonable interés por seguir aprendiendo aparece, en el discurso, la duda de si las actuaciones formativas que se llevan a cabo responden a las necesidades reales que ellos y, sobre todo, los adolescentes demandan.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÁFICAS

- Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. In P. Amorós & P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (55-81). Madrid: Síntesis.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gimenez-Salinas, E. (1992). *La Justicia de Menores en el Siglo XX: una gran incógnita*. Santiago: Editorial Jurídica Conosur.
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Pòrtic.
- Melendro, M., González Olivares, A.L., & Rodríguez Bravo, A. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A., & Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en educación social. In M. Romans, A. Petrus & J. Trilla, *De profesión educador(a) social* (pp.151-277). Barcelona: Paidós.

# LOS PROGRAMAS FAMILIARES BASADOS EN EVIDENCIA: LA IMPORTANCIA DEL ROL DE LOS FORMADORES

Ballester, Lluís  
Vives, Marga  
Pozo, Rosario  
Amer, Joan  
Oliver, Josep Lluís  
*Universitat de les Illes Balears*  
lluis.ballester@uib.es; marga.vives@uib.es; rosario.pozo@uib.es; joan.amer@uib.es;  
josepluis.oliver@uib.es

## RESUMEN

En la investigación sobre programas familiares basados en evidencia se pueden encontrar diferentes bibliografías relacionadas con el contenido de los programas y los resultados en las familias. Sin embargo, menos información se puede encontrar sobre los formadores, actores clave en la implementación de estos programas. La presente comunicación es el resultado de un debate entre ocho formadores y ocho académicos, mediante la técnica Delphi, con el objetivo de generar consenso sobre los principales aspectos que definen el buen formador, así como las mejores metodologías para evaluar su tarea. En la comunicación se incluyen primero las principales características que deben reunir los formadores de programas basados en la evidencia, de acuerdo con la literatura. Segundo, se aportan los resultados de un cuestionario que se distribuyó en tres oleadas al grupo de expertos del Delphi. Los participantes del Delphi subrayan la importancia de las habilidades interpersonales y la experiencia en intervención familiar. En relación a las técnicas de evaluación, se destacan las técnicas cualitativas de observación y grupos de discusión.

## INTRODUCCIÓN

Los programas de prevención familiar presentan distintos puntos de partida teóricos que determinan las características de los roles atribuidos a los formadores. Son responsables de la aplicación del contenido de las sesiones, por tanto su adherencia al programa, así como su motivación y habilidades para trabajar con familias influye en la eficacia de los programas. Mediante un Delphi o panel de expertos basado en la discusión de un documento base y la respuesta a un cuestionario, se persiguen las metas de consensuar las características del buen formador y diseñar la metodología más adecuada para evaluarlo.

La agencia norteamericana SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) subraya – en sus criterios para proyectos preventivos- la experiencia y la voluntad de recibir formación y supervisión ([www.samhsa.gov](http://www.samhsa.gov)). Turner y Sanders (2006) consideran como principales factores para una implementación óptima: confianza en sus habilidades, experiencia en programas basados en evidencia, conocimiento del tipo de intervención, identificación de las barreras a la implementación y calidad en la formación. Shapiro, Prinz y Sanders (2012) añaden que también impactan en la implementación las motivaciones y necesidades de los formadores, sus actitudes en relación al programa aplicado y su conocimiento sobre cómo funciona el cambio familiar a través del programa. Turner y Sanders (2006) subrayan que, para poder mejorar la confianza de los formadores en sus habilidades de apoyo a las familias, es necesario entrenar sus habilidades relacionales y promover la responsabilidad personal en el aprendizaje.

Un aspecto subrayado en diferentes estudios son las habilidades de los formadores. De acuerdo con Breitenstein et al. (2010), la competencia del formador tiene un efecto positivo en la satisfacción parental. Small, Cooney y O'Connor (2009) consideran las habilidades interpersonales como determinantes, mientras que Kilmes-Dougan et al. (2009) añaden que son más importantes incluso que la experiencia.

En el próximo apartado se discutirán las características de los formadores así como las mejores metodologías de evaluación de su trabajo, de acuerdo con los expertos del Delphi. En cuanto a las metodologías de evaluación, en la literatura encontramos técnicas muy variadas: entrevistas (Shapiro, Prinz, & Sanders, 2012), grupos de discusión (Baumann, Kolko, Collins & Herschell, 2006), encuestas (Asgary-Eden & Lee, 2011), autoinformes (Baumann et al., 2006), observaciones independientes (Eames et al., 2010), observaciones independientes cruzadas con autoinformes (Breitenstein et al., 2010; Orte, Amer, Pascual, & Vaqué, 2014), revisión de las sesiones a partir de su grabación (Breitenstein et al., 2010) y autoinformes utilizando sistemas web (Klimes-Dougan et al., 2009).

## MÉTODO

### METODOLOGÍA

El uso del método Delphi, utilizado prioritariamente en estudios de Economía, Administración y Medicina (García Martínez, Aquino, Guzmán & Medina, 2012) es también válido y utilizado en estudios relacionados con las ciencias sociales (Landeta, 2006; Rowe & Wright, 2012). En este sentido, los primeros trabajos documentados con fines sociales y económicos aparecen sobre los 60 (Camisón, Fabra, Florés, & Puig, 2008). En esta primera etapa de desarrollo del método Delphi, se desarrollaron también sus primeras definiciones consensuadas, como la de la Rand Corporation (Bosón, Cortijo & Escobar, 2009; Bennassar, 2012) en los años 50 centrada en el objetivo de facilitar el acuerdo entre expertos, habitualmente con finalidades prospectivas. Se trata de una técnica de consulta a una muestra –no probabilística– de personas con un buen nivel de conocimientos sobre el tema objeto de análisis.

### MUESTRA

El método Delphi necesita cumplir una serie de requisitos básicos para ser válido y fiable, algunos de ellos relacionados con la muestra. En nuestro estudio consideramos importante contar no sólo con la valoración de expertos académicos sino también con las valoraciones y aportaciones de profesionales que hubiesen participado de forma activa en, al menos una implementación del Programa de Competencia Familiar 8-12 (PCF) (Orte, Ballesster & March, 2013). El PCF es la adaptación cultural española del Strengthening Families Program 6-11 (SFP) (Kumpfer, DeMarsh & Child, 1989). Así pues, se ha trabajado con dos grupos muestrales diferenciados, donde la distribución por sexo ha sido igualitaria (4 hombres y 4 mujeres en los dos grupos). El grupo de académicos estaba formado por 4 españoles, 2 portugueses y 2 estadounidenses, con amplia experiencia en programas basados en evidencia, mientras que el grupo de profesionales responde a perfiles de formadores (responsables de trabajar el contenido de las sesiones con las familias) y coordinadores (responsables del conjunto de la aplicación del programa), que han

participado en el Programa de Competencia Familiar (PCF), tal y como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1: Perfil de la muestra

EXPERTO/A	FORMACIÓN PREVIA	LUGAR DE TRABAJO	SEXO
AC1	Psicóloga	Univ.Coimbra, Portugal	Femenino
AC2	Pedagoga	Univ. Navarra, España	Femenino
AC3	Psicólogo	Univ. California, USA	Masculino
AC4	Psicóloga	Univ. Santiago, España	Femenino
AC5	Psicólogo	Univ. Kentucky, USA	Masculino
AC6	Psicólogo	Univ. Oporto, Portugal	Masculino
AC7	Psicólogo	Health Services Irlanda	Masculino
AC8	Pedagoga	Univ. Oviedo, España	Femenino
	FORMACIÓN PREVIA	PERFIL EN PCF	
FM1	Educadora Social	Formadora	Femenino
FM2	Psicóloga	Coordinadora técnica	Femenino
FM3	Psicólogo	Formador	Masculino
FM4	Educador Social	Formador	Masculino
FM5	Psicólogo	Coordinador	Masculino
FM6	Ed. y Trab. Social	Coordinadora	Femenino
FM7	Trabajadora Social	Formadora	Femenino
FM8	Educación Social	Coordinador	Masculino

### INSTRUMENTO

Para González y López (2010) este cuestionario debe recoger la información relevante de la primera fase y, al mismo tiempo ser claro. En este sentido, acompañamos el cuestionario con resumen ejecutivo a modo de resumen del estado de la cuestión utilizado como base teórica para la elaboración del cuestionario. Como se puede comprobar en el apartado de resultados, realizamos dos grupos de preguntas (sobre el perfil del formador y sobre la metodología de evaluación de éste), en el primer grupo se incluyen listados de ítems que los expertos deben priorizar; en el perfil del formador se trabaja sobre la experiencia y formación, las habilidades del formador, la adherencia al programa y la dinámica del grupo y el perfil de las familias; en el segundo grupo se trabaja sobre aspectos prioritarios que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar al formador y las técnicas de evaluación. Cada grupo de preguntas se finaliza con una pregunta abierta; ésta permite al experto poder incluir aspectos que considera importantes que puede que no hayan aparecido o hacer puntualizaciones o comentarios que considera relevantes.

## PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Analizamos, en un primer momento, los resultados de las jerarquizaciones de las seis categorías enviadas (4 sobre el perfil del formador y 2 sobre metodología); donde se recogieron las medias de las priorizaciones de los académicos, de los formadores y el total del panel, ésta última sirvió para ordenar los indicadores evaluados en cada categoría. Realizamos un análisis estadístico de pruebas no paramétricas de muestras no relacionadas, incorporando los estadísticos de chi-cuadrado, W de Kendall, grados de libertad y grado de significación estadística, tanto del grupo de expertos en global como de los dos subgrupos por separado (académicos y formadores).

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos tanto en el primer como en el segundo envío por parte de los expertos quedan reflejados en este apartado. Debemos recordar que en cada tabla, los expertos debían ordenar (1 más importante) los indicadores incluidos en cada apartado. En el segundo envío, se les ofrecía la posibilidad de, si no estaban de acuerdo con la priorización, realizar de nuevo su priorización.

En cada tabla, puede observarse la media de la priorización del conjunto del panel de expertos, así como la de los formadores y de los académicos por separado, además del orden de los indicadores evaluados a partir de la media global. Todos estos datos

responden al análisis del segundo envío, por ello, incorporamos también la primera priorización realizada por los expertos en general. Incorporamos los estadísticos (N, chi-cuadrado, W de Kendall, grados de libertad y grado de significación estadística) tanto del conjunto de expertos como de los dos grupos por separado (académicos y formadores).

Tabla 2: Descripción de las fases realizadas

FASE	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
1	Formulación del problema	Planteamiento de la pregunta inicial y revisión bibliográfica
2	Construcción del grupo director / monitor	Todos son miembros del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), el cual trabaja desde el 2006 en la adaptación e implementación en diversas instituciones (Projecte Home, Serveis Socials y Dirección General de Menores) del PCF. Sus tareas fueron, principalmente, seleccionar y comunicarse con los expertos, creación, análisis del cuestionario y del resumen ejecutivo que acompaña al cuestionario.
3	Elaboración del cuestionario	A partir de la literatura revisada, se elaboró el cuestionario basado en los indicadores más relevantes centrados en el perfil del buen formador en programas de competencias familiares. El cuestionario solicitaba a los expertos la jerarquización de diferentes ítems según las categorías (4 para perfil del formador y dos sobre la metodología de evaluación) además de una pregunta abierta para la inclusión de posibles aportaciones.
4	Lanzamiento de cuestionarios	Se realizó a través del correo electrónico, asegurando anonimato. Dos de los miembros del grupo director / monitor fueron los responsables del lanzamiento, seguimiento y recepción de los cuestionarios. Uno de ellos coordinó el grupo de académicos y el segundo el de formadores.
5	Desarrollo del proceso iterativo y retroalimentado	Como ya hemos comentado, el cuestionario se envió con un resumen ejecutivo; a partir del primer envío de los expertos, se realizaron un conjunto de estadísticos que se pueden revisar en el apartado de resultados; además, se introdujeron sus comentarios al informe ejecutivo y un resumen de las aportaciones realizadas en las preguntas abiertas. Este documento se reenvió a los expertos. Cabe destacar que todos los expertos que han iniciado el método Delphi lo han finalizado.
6	Análisis final y redacción de las conclusiones	A partir del segundo envío de los expertos, se realizó el informe final que fue enviado a cada uno de ellos; al mismo tiempo, se les envió un listado de los consultores que han formado parte de esta investigación

Fuente: Elaboración propia a partir de Camisón et al. (2008)

## PERFILES DE LOS FORMADORES

El primer indicador hace referencia a la experiencia y preparación del formador; la formación en el programa así como tener experiencia en intervención familiar son los dos indicadores que tanto formadores como académicos destacan en primer lugar (los formadores con la misma puntuación, 1,50); si bien los académicos creen que la formación en el programa (1,38 de media) es la habilidad más importante. En este caso, revisando el coeficiente de concordancia W de Kendall es superior en el grupo de formadores (.828) que en el de académicos (.634); siendo el nivel de confianza significativo ( $p=0,000$ ) en los tres grupos.

Referente a las habilidades del formador, sí hay un acuerdo en qué tres habilidades son las más importantes: habilidades de comunicación (1,56 de media), habilidades de empatía (2,19) y manejo de grupos (3,13) son las más valoradas tanto por académicos como por expertos. Como podemos ver, los acuerdos no solo se han producido entre los dos grupos sino también entre los dos envíos de los cuestionarios, puesto que sólo se ha modificado un lugar (de 5 a 6 y viceversa) la confianza en sus habilidades y la exposición de contenidos y del lugar 7 al 8 y viceversa de las habilidades para manejar participantes difíciles y la exposición de contenidos. Ambos grupos obtienen puntuaciones similares en coeficiente de concordancia W de Kendall (.692 académicos y .639 en formadores), siendo también significativa en los tres grupos ( $p=0,000$ ).

Tabla 3. Experiencia y formación

	ACADÉMICOS	FORMADORES	TOTAL	1R RANKING	2º RANKING
Experiencia en intervención familiar	2,25	1,50	1,88	2	2
Adherencia y fidelidad al programa	2,88	3,38	3,13	3	3
Conocimiento sobre los modelos de intervención familiar	4,25	4,00	4,13	4	4
Experiencia específica en el programa de prevención familiar	4,25	4,63	4,44	5	5
Formación en el programa	1,38	1,50	1,44	1	1
Estadísticas de contraste			Académicos	Formadores	Expertos
N			8	8	16
Kendall's Wa			0,634	0,828	0,705
Chi-square			20,300	26,500	45,150
gl			4	4	4
p			,000	,000	,000

Tabla 4. Habilidades de los formadores

	ACADÉMICOS	FORMADORES	TOTAL	1R RANKING	2º RANKING
Habilidades de comunicación	1,75	1,38	1,56	1	1
Habilidades de empatía	2,13	2,25	2,19	2	2
Dinamización del grupo	3,00	3,25	3,13	3	3
Habilidad para implicar a las familias	4,75	5,13	4,94	4	4
Confianza en sus propias habilidades	6,13	6,38	6,25	5	6
Estrategias de resolución de conflictos	8,13	6,63	7,38	9	9
Responsabilidad personal en el aprendizaje	6,88	7,38	7,13	7	8
Habilidad para manejar participantes difíciles	7,00	7,00	7,00	8	7
Presentación de los contenidos	5,25	5,63	5,44	6	5
Estadísticas de contraste			Académicos	Formadores	Expertos
N			8	8	16
Kendall's Wa			0,692	0,639	0,653
Chi-square			44,267	40,900	83,533
gl			8	8	8
p			,000	,000	,000

Respecto a los aspectos que dificultan la adherencia al programa, la falta de preparación de la sesión por parte del formador (en primer lugar); especialmente para los académicos y una mala gestión del tiempo (en segundo lugar) son los elementos más importantes a tener en cuenta a la hora de la adherencia al programa. El coeficiente de concordancia de Kendall significativo en los tres grupos ( $p=0.000$ ) para los académicos de .922 mientras que hay más dispersión en las respuestas de los formadores (.628 en coeficiente W de Kendall). El acuerdo en la priorización de los indicadores se mantiene en la segunda iteración.

El reconocimiento de las posibilidades de cambio familiar a través del programa es valorado como el primer indicador sobre la dinámica del grupo y el perfil de las familias por parte de los dos grupos (1,69), seguido de la actitud y disposición de las familias durante el desarrollo de las sesiones (2,19). Ciertamente que entre la primera y la segunda valoración de los expertos la clasificación no varía, pero sí cabe destacar que parece haber más acuerdo entre los académicos (.831) que entre los formadores (.699); siendo significativo el nivel de confianza en los tres grupos ( $p=0,000$ ). Cabe destacar que el primer indicador (reconocimiento de las posibilidades de cambio familiar a través

del programa) es el que más elevada puntuación ha obtenido en los formadores (1,38), especialmente si la comparamos con la de los académicos (2,0).

Tabla 5. Aspectos que impactan negativamente en la adherencia del programa

	ACADÉMICOS	FORMADORES	TOTAL	1º RANKING	2º RANKING
Mala gestión del tiempo	2,00	2,63	2,31	2	2
Actividad considerada de poca importancia	3,75	3,88	3,81	4	4
Falta de preparación de la sesión por parte del formador	1,00	1,25	1,13	1	1
Padres/hijos/familias se sienten incómodos con las actividades propuestas	4,88	4,50	4,69	5	5
Falta de comprensión de la actividad propuesta para los padres/hijos/familias	3,38	2,75	3,06	3	3
Estadísticas de contraste			Académicos	Formadores	Expertos
N			8	8	16
Kendall's Wa			0,922	0,628	0,750
Chi-square			29,500	20,100	48,000
gl			4	4	4
p			,000	,000	,000

Table 6. Dinámica del grupo y perfil de las familias

	ACADÉMICOS	FORMADORES	TOTAL	1º RANKING	2º RANKING
Feedback positivo de las familias	4,88	5,25	5,06	4	4
Reconocimiento de la figura del formador	8,25	6,00	7,13	8	8
Constatación de las posibilidades de cambio familiar a través del programa	2,00	1,38	1,69	1	1
Actitud y predisposición de las familias durante las sesiones	2,13	2,25	2,19	2	2
Conflicto doméstico	9,75	9,38	9,56	10	10
Nivel de problemática familiar	8,75	7,88	8,31	9	9
Efectividad de la actividad	5,38	5,63	5,50	6	6
Participación en discusiones	5,75	7,63	6,69	7	7
Comprensión de las explicaciones	5,50	5,25	5,38	5	5
Participación en actividades	2,63	4,38	3,50	3	3
Estadísticas de contraste			Académicos	Formadores	Expertos
N			8	8	16
Kendall's Wa			0,831	0,659	0,705
Chi-square			59,836	47,482	101,550
gl			9	9	9
p			,000	,000	,000



**METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE LOS FORMADORES**

Los tres ítems que se consideran necesarios evaluar respecto a la tarea del formador son: a) habilidad relacional y de vinculación con los participantes (1,44); manejo general de la sesión y dinamización del grupo (3,0) y c) formación en el programa (4,22). En este caso sólo se ha modificado el orden del 4 al 5 y viceversa de los ítems adherencia y fidelidad al programa (pasa del 4º al 5º lugar) y capacidad para mantener la motivación de

los participantes a lo largo del programa (del 5º al 4º lugar). Se mantiene la tendencia que sean los académicos los que mejor puntuación obtienen en el coeficiente de concordancia de Kendall (0,742 académicos y 0,567 formadores) con un nivel de confianza alto en los tres grupos (académicos, formadores y expertos en general) ( $p=0,000$ ).

Referente a las técnicas de evaluación, es, en el único caso en que el coeficiente de concordancia es más elevado en los formadores (0,866) que en los académicos (0,467), manteniendo

el nivel de confianza alto ( $p=0,00$  en formadores y en el grupo de expertos y  $p=0,001$  en académicos). La observación independiente es la más valorada (1,00 de media en formadores y 1,50 de media en académicos) seguida de los grupos de discusión y de la revisión y codificación del contenido de sesiones parentales grabadas. No aparecen cambios entre la priorización de la primera iteración con respecto a la segunda.

Tabla 7. Ítems para evaluar el trabajo de los formadores

	ACADÉMICOS	FORMADORES	TOTAL	1R RANKING	2º RANKING
Adherencia y fidelidad al programa	3,63	6,50	5,06	4	5
Habilidades relacionales y vinculación con los participantes	1,50	1,38	1,44	1	1
Claridad expositiva	7,38	6,44	6,91	7	7
Habilidad para captar y mantener la atención	9,13	8,50	8,81	10	10
Habilidad para mantener la motivación de los participantes a lo largo del programa	4,88	5,06	4,97	5	4
Habilidad para implicar a los participantes	10,88	10,25	10,56	12	12
Habilidad de escucha	8,25	6,69	7,47	8	8
Respuestas adecuadas a las demandas de los participantes	8,88	7,88	8,38	9	9
Gestión del tiempo	10,00	10,56	10,28	11	11
Gestión de la dinámica del grupo	3,38	2,63	3,00	2	2
Formación en el programa	3,00	5,44	4,22	3	3
Responsabilidad personal y autoaprendizaje a lo largo del programa	7,13	6,69	6,91	6	6
<b>Estadísticas de contraste</b>			<b>Académicos</b>	<b>Formadores</b>	<b>Expertos</b>
N			8	8	16
Kendall's Wa			0,742	0,567	0,619
Chi-square			65,269	49,916	108,906
gl			11	11	11
p			,000	,000	,000

Tabla 8. Técnicas de evaluación

	ACADÉMICOS	FORMADORES	TOTAL	1º RANKING	2º RANKING
Auto-informe	5,13	5,25	5,19	5	5
Observación independiente	1,50	1,00	1,25	1	1
Entrevista estructurada	4,13	3,88	4,00	4	4
Encuesta	5,25	5,88	5,56	6	6
Grupos de discusión	2,63	2,13	2,38	2	2
Autoinforme utilizando sistema de seguimiento	5,44	6,50	5,97	7	7
Revisión del contenido de las sesiones a partir de su grabación	3,94	3,38	3,66	3	3
Estadísticas de contraste			Académicos	Formadores	Expertos
N			8	8	16
Kendall's Wa			0,467	0,866	0,645
Chi-square			22,430	41,571	61,951
gl			6	6	6
p			,001	,000	,000

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En este apartado se contrastan los resultados del DELPHI con las aportaciones teóricas tanto en relación al perfil de los formadores, como en relación a las metodologías más adecuadas para evaluar su trabajo.

En relación a las características de los formadores, el debate teórico y los resultados del DELPHI convergen en subrayar la importancia de la experiencia en intervención familiar y la relevancia de la formación específica en el programa a aplicar (Turner & Sanders, 2006). Además, en nuestro DELPHI es interesante señalar, para el caso de los formadores entrevistados, la obtención del mismo resultado a la hora de priorizar entre la formación en el programa y la experiencia, a diferencia de lo que ocurre con los académicos entrevistados, que indican la formación como el primer factor. También los formadores apuntan que la experiencia permite situar la realidad de las familias y tener una mirada global de los programas.

Las habilidades de los formadores son destacadas por distintos autores (Breitenstein et al., 2010; Small, Cooney & O'Connor, 2009; Klimes-Dougan et al., 2009) y también son resaltadas en el DELPHI, especialmente las habilidades comunicativas, la empatía y la gestión del grupo. Estas habilidades tienen que permitir motivar a las familias y adaptarse culturalmente y emocionalmente a ellas.

Un tema importante en la implementación de programas basados en evidencia es la fidelidad o adherencia al programa. Sin embargo, con la excepción de Breitenstein et al. (2010), al hablar de buenos formadores este aspecto se deja en segundo lugar. En nuestro estudio, según los profesionales y académicos entrevistados, la falta de preparación de las sesiones y la mala gestión del tiempo impactan negativamente en la adherencia al programa. Para el buen funcionamiento del programa, los entrevistados consideran relevante que los formadores entiendan el modelo de cambio que el programa contiene, así como un conocimiento profundo de los objetivos y contenidos.

En relación a las metodologías más idóneas para la evaluación del trabajo de los profesionales, la bibliografía estudiada se dedica principalmente a la medida de las habilidades de los formadores (Eames et al., 2010; Klimes-Dougan et al., 2009; Turner, Nicholson & Sanders, 2011), aunque también hay enfoques más orientados a la medición de la adherencia (Shapiro, Prinz & Sanders, 2012). En cuanto a los ítems a evaluar de la labor de los formadores, en el DELPHI se destacan los siguientes: habilidades relacionales y capacidad de vinculación con los participantes, manejo de la sesión y de la dinámica del grupo y la preparación y dominio del programa. En todo ello es primordial la actitud del formador en relación con el programa y con las sesiones. En referencia a la combinación de técnicas más adecuadas, profesionales y académicos entrevistados apuntan la observación independiente y los grupos de discusión. Más concretamente se anota la utilidad de los focus groups al final de la aplicación del programa, así como sondear vía encuesta o vía entrevista la opinión de las familias participantes sobre el papel de los formadores.

En relación a la metodología, el anonimato de la técnica DELPHI permite eliminar la influencia de la reputación de otro experto, además del hecho de poder oponerse a la mayoría o cambiar de opinión (Rosas, Sánchez & Chávez, 2012). En nuestra investigación realizamos dos pasaciones del cuestionario, una tercera no fue necesaria al haber un grado elevado de acuerdo entre las respuestas de la primera y la segunda pasación del cuestionario. Todos los expertos han reenviado sus cuestionarios en las dos itinerancias. La técnica permite no sólo validar los hallazgos de la búsqueda bibliográfica sino que permite también incorporar, con la validez de la opinión de un experto, otros indicadores que deben tenerse en cuenta.

En cuanto a las implicaciones para la práctica de la presente comunicación, hay que destacar que un mejor conocimiento de las características idóneas de los formadores para un buen desarrollo de los programas ayudará a obtener mejores resultados. En la misma línea, las reflexiones aportadas sobre las técnicas más adecuadas para analizar el trabajo de los formadores permiten afinar los instrumentos de evaluación de la labor de estos profesionales.

En relación a las líneas de futuro, esta investigación DELPHI colabora en el estudio del papel de los formadores en la implementación de los programas, especialmente en la aplicación del contenido de las sesiones y en la adherencia a estos contenidos. Dado que el análisis del papel de los formadores ha ocupado un segundo lugar en el estudio sobre los programas, sería un buen momento para continuar la línea de investigación iniciada con otros planteamientos metodológicos complementarios a la técnica DELPHI. Éste podría ser el caso de trabajar para el testeo y refinamiento de las principales técnicas de evaluación del trabajo de los formadores sugeridas por los participantes del DELPHI, como son los grupos de discusión y las técnicas de observación de las sesiones. Otro aspecto a considerar sería la evaluación previa de los formadores, a través de la evaluación de sus habilidades después de la formación preparatoria para implementar un programa y antes del inicio de este programa.

En conjunto, los formadores desarrollan un papel clave para el éxito de los programas familiares basados en evidencia. Un buen desempeño de sus labores podrá colaborar a mejorar la efectividad de estos programas.

## AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a las siguientes personas su contribución al artículo: Apol·lònia Mas, Cristina Fernández, Miquel Far, Miquel Cruz, Oriol Esculies, Dolors Bordas, Xesca Cerdà, Fabiola Farias, Tomeu Cursach, Ana Melo, Carme Urpí, Enrique Ortega, Estrella Romero, Joaquín Fenollar, Jorge Negreiros, Robert O’Driscoll y Susana Torío.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Program, What’s Next? Perspectives of Service Providers and Administrators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42, 2, 169–175.
- Baumann, B., Kolko, D.J., Collins, K., & Herschell, A.D. (2006). Understanding practitioners’ characteristics and perspectives prior to the dissemination of an evidence-based intervention. *Child Abuse & Neglect*, 30, 771–787.
- Bennàssar, M. (2012) *Estilos de vida y salud en estudiantes universitarios: la Universidad como entorno promotor de la salud* (Tesis doctoral) Universitat de les Illes Balears, Palma.
- Bosón, E., Cortijo, V., & Escobar, T. (2009). A Delphi Investigation to Explain the Voluntary Adoption of XBRL. *The International Journal of Digital Accounting Research*. Vol 9, 193-205.
- Breitenstein, S., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B., & Gross, D. (2010). Measuring Implementation Fidelity in a CommunityBased Parenting Intervention. *Nursing Research*, 59, 3, 158–165.
- Camisón, C.; Fabra, E.; Florés, B.; Puig, A. (2008) ¿Hacia dónde se dirige la función de calidad?: la visión de expertos en un estudio Delphi. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 18, núm. 2, 13-38.
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C.J., Bywater, T., Jones, K., & Hughes, J.C. (2010). The impact of group leaders’ behaviour on parents acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1221-1226.
- García, V., Aquino, S., Guzmán, A. & Medina, A. (2012) El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a Distancia. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3, 1, 200 – 222.
- González, I. & López, I. (2010). Validación y propuesta de un modelo de indicadores de evaluación de la calidad en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 6.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol 73, 5, 467-482.
- Klimes-Dougan, B., August, G.J., Chih-Yuan, S. L., Realmuto, G., Bloomquist, M., Horowitz, J.L., & Eisenberg, T.L. (2009) Practitioner and Site Characteristics That Relate to Fidelity of Implementation: The Early Risers Prevention Program in a Going-to-Scale Intervention Trial. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 5, 467–475.
- Kumpfer, K. L., DeMarsh, J. P., & Child, W. (1989). Strengthening Families Program: Children’s Skills Training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children’s Skill Training Manual, and Family Skills Training Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents). Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.
- Orte, C., Ballester, Ll., & March, M. (2013). The family competence approach, an experience of socio-educational work with families/ El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 3-27.
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B., & Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24 (artículo aceptado y disponible en pre-print).
- Rosas, A., Sánchez, J., & Chávez, M. (2012). La técnica Delphi y el análisis de la capacidad institucional de gobiernos locales que atienden el cambio climático. *Política y Cultura*, 38, 165-194.
- Rowe, G., & Wright, G. (2012) The Delphi technique: Past, present, and future prospects — Introduction to the special issue. *Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 78, 9, 1487-1498 doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2011.09.002>
- Shapiro, C., Prinz, R., & Sanders, M. (2012). Facilitators and Barriers to Implementation of an Evidence-Based Parenting Intervention to Prevent Child Maltreatment: The Triple P-Positive Parenting Program. *Child Maltreatment*, 17(1), 86-95.
- Small, S., Cooney, S., & O’Connor, C. (2009). Evidence-Informed Program Improvement: Using Principles of Effectiveness to Enhance the Quality and Impact of Family-Based Prevention Programs. *Family Relations*, 58, 1-13.
- Turner, K., Nicholson, J., & Sanders, M. (2011). The Role of Practitioner Self-Efficacy, Training, Program and Workplace Factors on the Implementation of an Evidence-Based Parenting Intervention in Primary Care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95–112.
- Turner, K. & Sanders, M. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P—Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 176– 193.

# MASCULINIDAD Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA: EDUCACIÓN SOCIAL, SUBVERSIÓN DE GÉNERO Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA

## RESUMEN

En este trabajo se contextualiza en el marco de la Teoría Queer y se orienta a analizar la percepción de los y las adolescentes sobre las formas de construir y performar masculinidades hegemónicas en la escuela. Se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de la técnica de grupos de discusión con 93 adolescentes gallegos (51.6% chicas y 48.4% chicos), con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, escolarizados en cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria. Se observa que la masculinidad, tanto inteligible como ininteligible, se construye en torno al ejercicio de la violencia. Se discuten las implicaciones para la práctica educativa, destacando el papel del educador/a social en la promoción de la convivencia en los centros escolares.

## INTRODUCCIÓN

Establecer una aproximación conceptual a categorías tan complejas como sexo y género no es una tarea sencilla. El primer estudio sobre las categorías sexo y género se produce desde la biología. Desde esta perspectiva, el sexo es una categoría biológica dada, inamovible y rígida, determinante de las diferencias entre hombres y mujeres, construyendo así el destino de género. De forma que el sexo “femenino” proyectará siempre un género femenino, y un sexo “masculino” proyectará siempre un género masculino. De ahí que se establezcan las diferencias sociales jerárquicas entre hombres y mujeres. Sexo y género son, desde esta perspectiva, categorías innatas y naturales, y por tanto inmodificables.

Sin embargo, el género fue liberado de su carácter innato desde el movimiento feminista constructivista. Así, la construcción del género fue ya destacada en el año 1947 por Simone de Beauvoir en su obra *El Segundo Sexo*, en la que señaló que “una no nace mujer, sino que llega a serlo” (1987, p. 109). Es decir, señaló que no es la biología sino la cultura patriarcal, la que subordina a la mujer al segundo sexo. Destacando, por tanto que el género es la construcción cultural de lo considerado propio de cada sexo.

Sin embargo, esta distinción entre sexo y género, anclando aquél de forma inamovible en la biología, no es del todo correcta, tal y como se ha destacado desde la más reciente corriente postestructuralista del feminismo. Así, no sólo el género es construido, sino que el mismo sexo, y más concretamente la lectura dualista del sexo, es también una construcción social, tal y como ha denunciado Judith Butler (1990, 1993), máxima representante de la Teoría Queer; y como ha ejemplificado Anne Fausto-Sterling (2006) al visibilizar la figura del intersexual, destacando además que el “calzador quirúrgico” utilizado por la cirugía moderna, que reconstruye los cuerpos intersexuados para hacerlos encajar en las dos casillas posibles, “construye” literalmente los dos sexos.

Así, cuando un nuevo ser viene al mundo, en función de su marca corporal - que si no es exclusivamente femenina o masculina será reconstruida y encajada en una de los dos casillas a través de las modernas técnicas quirúrgicas - se iniciará un complejo, largo y tedioso proceso de socialización diferencial, a través de lo que Teresa de Laurentis (1987) ha denominado las “tecnologías del género” - que no son más que agentes de socialización como la escuela, la familia, los iguales o los medios de comunicación - que reforzará la creencia de una definición desigual y complementaria para hombres y mujeres: asumiendo los hombres roles y rasgos de personalidad instrumentales, tradicionalmente considerados como masculinos (tales como agresividad, poder o dominancia) y las mujeres, roles y rasgos de personalidad expresivos, tradicionalmente considerados como femeninos (pasividad, debilidad o sumisión) (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013; Laurentis, 1987).

Por su parte, la aproximación postestructuralista afirma también que el género no sólo es construido a través del proceso de socialización diferencial y expresado coherentemente, sino que el género es un una “performance” que consiste no sólo en reproducir la norma de género, sino en verificar la propia identidad y hegemonía de género a través del castigo hacia aquellas personas que transgreden las fronteras de lo que Butler (1990, 1993) ha denominado la “matriz heteronormativa”. La matriz

Carrera-Fernández, María Victoria  
Lameiras-Fernández, María  
*Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense, Universidade de Vigo*  
Tomás de Almeida, Ana María  
*Instituto de Educação, Campus de Gualtar, Universidade do Minho*  
Rodríguez-Castro, Yolanda  
Alonso-Ruido, Patricia  
Failde-Garrido, José María  
Pérez-Enríquez, Esther  
*Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense, Universidade de Vigo*  
mavicarrera@uvigo.es; lameiras@uvigo.es; yrcastro@uvigo.es; patriciaruido@uvigo.es; jfailde@uvigo.es; me\_perez@uvigo.es; aalmeida@ieci.uminho.pt

### Palabras clave

masculinidades, inteligibilidad de género, violencia, Teoría Queer, Pedagogía Crítica

heteronormativa constituye, por tanto, un espacio social habitado por las identidades “inteligibles”, aquellas en las que la marca corporal (hombre/mujer), el género (masculino/femenino) y la orientación (heterosexual) son congruentes; en contraposición a las identidades ininteligibles o, como diría Burgos (2007) “entrecruzadas”, que se sitúan más allá de sus márgenes.

De forma que aquellos chicos y chicas que de alguna manera transgreden las normas de género serán castigados a través de diferentes prácticas de exclusión y violencia que podemos denominar “prácticas de otredad” (Carrera, 2013) o crueldades (hetero) normativas (Carrera 2010; Ringrose & Renold, 2009). En esta línea, las prácticas de otredad – la violencia entre iguales o bullying podría ser una de ellas – constituyen una eficaz herramienta que permite al sujeto mantener la ilusión de un yo fijo, estable y sin fisuras, posicionando su “yo hegemónico” frente al “otro” abyecto (Kristeva, 1982) que es posicionado más allá de las fronteras de la identidad “normal”. En definitiva, esta aproximación pone de relieve como las rígidas normas de género construyen géneros “inteligibles”, que hallan su “normalidad” y “legitimidad” en su oposición a los géneros “ininteligibles”.

En este sentido, gran parte de los trabajos que analizan la construcción de la identidad de género han puesto de relieve cómo la socialización de género es más rígida para los hombres que para las mujeres (Carrera, Lameiras, Rodríguez & Vallejo, 2013), especialmente en la infancia y la adolescencia. Lo que no sorprende en una sociedad patriarcal caracterizada por una asimétrica deseabilidad social favorable a los rasgos, valores y conductas masculinas. Hecho que se demuestra por la mayor disposición de las mujeres a atribuirse rasgos “masculinos” y a que sean por ello menos censuradas socialmente que los hombres que asumen rasgos o cualidades “femeninas” (Bonilla & Martínez-Benlloch, 2000.)

El trabajo que aquí se presenta se contextualiza en el marco de Teoría Queer y su objetivo consiste en analizar la percepción de los y las adolescentes sobre las formas de construir y performar masculinidades hegemónicas en la escuela. Para ello se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de grupos de discusión con estudiantes de Educación Secundaria. A continuación se exponen la metodología y los principales resultados del trabajo.

## METODOLOGÍA

### PARTICIPANTES

Participaron un total de 93 adolescentes gallegos/as con una media de edad de 13.7 años y un rango de 12 a 17 (48 chicas y 45 chicos), escolarizados en cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria en el año 2008/2009 escogidos aleatoriamente del centro, radio y extrarradio de una ciudad de la Comunidad Autónoma Gallega. En total se constituyeron 12 grupos de discusión, tres por cada centro educativo, y tres por cada curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º 3º y 4º). En cada uno de los centros se escogió aleatoriamente un curso de ESO y en ese curso se formaron tres grupos: uno de chicas (GM), uno de chicos (GH) y otro mixto (GMix).

### TIPO DE ESTUDIO

Tal y como se ha destacado se desarrolló una investigación cualitativa a través de grupos de discusión. Las investigaciones cualitativas son historias contadas después de los hechos, para intentar hacer racional un proceso a primera vista incomprensible y desordenado (Appel, 1999). Destacando, entre sus principales ventajas, su capacidad para acceder a situaciones reales sin “cosificar” a sus participantes, poniendo el foco de atención en los significados culturales a los que llega a través de las voces y experiencias de sus protagonistas (Gamson, 2000). La técnica de trabajo seleccionada fue el grupo de discusión, que Renold (2005) también ha denominado “conversación etnográfica”, una de las estrategias más idóneas para acceder a los mundos sociales de los niños, niñas y adolescentes (Kitzinger, 1994).

### INSTRUMENTO

Las sesiones se iniciaron con una cuestión de carácter general que introdujo el tema central de la investigación (Nos gustaría conocer cómo son las relaciones entre chicos y chicas de vuestra edad en el centro escolar, especialmente en relación a aquellas situaciones que hacen que algunas alumnas y alumnos se sientan mal...). Posteriormente, en aquellos grupos donde la conversación no trascurrió naturalmente hacia las cuestiones claves del trabajo, éstas fueron introducidas por las investigadoras en base a un guión de preguntas clave para orientar la discusión.

El protocolo de las cuestiones presentadas en los grupos de discusión se diseñó ad hoc, a través de un guión de preguntas clave de carácter semiestructurado, único para todos los grupos, con el objeto de garantizar la uniformidad de la información recogida. En este protocolo se incluyó una cuestión clave para el trabajo que aquí se presenta, en relación a su “percepción sobre situaciones de violencia entre iguales en la escuela”.

### PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Las sesiones de los grupos de discusión, en total doce, se llevaron a cabo en mayo de 2008. Las argumentaciones de los y las participantes, materializadas en textos, fueron analizadas a través de la técnica de análisis de contenido, con el objetivo de efectuar una interpretación coherente y respetuosa de la información derivada de la discusión.

A lo largo del informe de resultados se incluyen fragmentos ilustrativos, que son identificados señalando el grupo al que pertenecen, el género de quien lo dice - cuando el grupo es mixto - y la línea que ocupa en la transcripción de los resultados; que representan núcleos de significado en la discusión, proporcionando “pruebas” al lector/a que posibilitan la reflexión y el análisis de los datos.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una de las categorías primarias identificadas, clave para la temática que estamos abordando, fue masculinidades y práctica de la violencia. Asimismo, dentro de ella se identificaron dos categorías secundarias, que contenían a su vez varias categorías terciarias: i) “masculinidades inteligibles”, con las subcategorías de “chicos duros” y “héroes”; y ii) “masculinidades ininteligibles”, con las subcategorías de: “locos”, “blandos y patosos”, y “maricas”.

En relación a las masculinidades inteligibles identificamos dos prototipos de chicos hegemónicos: i) los chicos “duros”; y ii) los héroes. En relación a los “chicos duros” en los discursos de los/as adolescentes se observa como las relaciones entre chicos ponen de relieve una cultura de iguales en la que el patio del recreo se convierte en campo de batalla y escenario para exhibir la masculinidad hegemónica (Wellard, 2002). Así, las relaciones entre chicos “hegemónicos” incluyen frecuentemente, tal y como se verá en el siguiente fragmento, situaciones en donde la broma y el juego rudo se solapan, constituyendo el núcleo fundamental a través del cual realizar la propia masculinidad. Una masculinidad en la que el chico debe salir airoso de las “bromas”

gastadas por los iguales, involucrarse en peleas para demostrar su liderazgo y responder a las provocaciones, retos o posibles humillaciones de los otros con valentía y firmeza (Lahelma, 2002):

Chico 2: En el patio hay mucho vacile, algunas veces nos vacilamos o así...

Chico 3: Se vacilan y uno se pica y encima cobra.

(Ríen)

Investigadora: ¿Y por qué creéis que pasa esto?

Chico 3: Porque sí... yo que sé...porque se llevan mal, hay roces, por que se pican por algo...

Chico 1: Porque hay uno que siempre quiere quedar por encima del otro.

Chico 3: Hay rivalidad entre ellos.

Chico 1: Claro, normal.

Chico 5: Es lógico.

Investigadora: ¿Y por qué es lógico?

Chico 5: Porque sí.

Chico 4: Porque siempre hay quien mande.

(G8H, líneas 98-110)

Por lo que respecta a la subcategoría “héroes”, destacan también ciertas prácticas relacionadas con la lucha que permiten al chico hacer su masculinidad a través de la defensa de los “otros” más débiles y del castigo de aquellos que lo merecen (Reay, 2002). En los dos siguientes fragmentos podemos encontrar evidencias de cada uno de estos ejemplos:

Chico 8: ...y en esta paliza que te digo al chico ese que tenía un problema mental, la gente se cabreó y otro niño le quería pegar al que le pegó al que tenía esa dificultad, porque el chaval no entiende. Entonces a un niño así, a mucha gente le pareció mal y algunos tenemos planeado darle.

(G5H, líneas 52-55)

Chico 3: Tenemos algún compañero en clase que es muy pesado.

Chico 2: Pesado, pesado, pesado.

Chica 3: Y hay otro...

Chico 3: (interrumpe a chica 3) ¡Y se las busca!

Chica 3: También hay otro...

Chico 3: (la interrumpe de nuevo) Se las busca, y después tenemos otro que digamos que es “el justiciero”

Chico 3: Sí, de pocas palabras.

Chica 4: Sí.

Chico 2: Muy poquitas, las justas.

Chico 3: Y que descarga su furia contra él, cuando tenemos todos la furia...

Chico 4: Bueno...sólo cuando se está pasando, es culpa de él.

(G6, Mixto, líneas 84-95)

Por otra parte, frente a las masculinidades “inteligibles” o hegemónicas, representadas por los “chicos duros” y los “héroes”; destacan las masculinidades “ininteligibles” o subordinadas, conformadas por los grupos de chicos que hemos llamado “locos”, “blandos y patosos” y “maricas”.

En cuanto a los “locos”, aquí se incluirían los compañeros disruptivos y con escasas habilidades académicas, incapaces de liderar masculinidades inteligibles, aquellos que despliegan lo que Connell y Messerschmidt (2005) han denominado “prácticas tóxicas” de la masculinidad. Tal y como se pone de relieve en el siguiente fragmento:

Chica 2: En clase hay uno que está chalado, es el del bate, anda con un bate y nos amenaza con él, pero no hace nada, es que se le va la pinza...

Chica 3: Él es muy buen chico lo que pasa es que está mal de la cabeza. Ahí atrás tuvimos un problema en clase porque entró una profesora y apareció él en calzoncillos.

Chico 1: ¡En gallumbos!

Chica 3: Pero por bromas todo...entonces la profesora mandó salir a los culpables de todo esto y salió un chaval que fue el que le bajó los pantalones al otro...

Chico 3: Y cuando le mandan corregir al del bate...

(Ríen)

Chico 3: ¡Nos reímos algo!

Chico 1: Pero no es de insultar ni nada.

Chico 3: No, pero nos reímos.

Chica 2: Pero es porque está corrigiendo los deberes y nos reímos así de él más que nada porque sabes...no da... cuando le mandan hacer frases dice frases así...tonterías, inventa frases sin sentido.

Chico 1: Grita sólo.

Chico 2: Y es gracioso.

Chico 4: Nos reímos de cómo lo hace no de él.

Chico 3: Forma parte esencial de la manera de ser en clase... sabes porque en clase entra la profesora y ve a un tío, un compañero en calzoncillos...

(G9 Mix, líneas 126-148)

Habitando también el espacio de la “ininteligibilidad” estaría el grupo subordinado de los otros “blandos y patosos”, que en numerosas ocasiones sufren burlas e insultos. Se pone así de relieve como las bromas, a través de motes o insultos, juegan un papel clave, de forma que ser un chico o una chica “de verdad” está estrechamente conectado con la implicación activa en la exclusión y agresión de aquellas masculinidades y feminidades subordinadas (Renold, 2004). A través de estas “bromas” aquellas personas que no encajan dentro de los límites aceptables de las masculinidades ideales son continuamente burlados y vejados, en una dinámica plenamente instaurada y normalizada en la cultura del aula (Wellard, 2002):

Investigadora: ¿Y en cuanto a los motes... son despectivos?

Chico 1: Pueden ser despectivos, normalmente son así de coña.

Chico 4: Claro.

Investigadora: ¿Y se los decís a la cara a la persona o más por detrás?

Todos: Sí, a la cara

Investigadora: ¿Sí?

Chico 3: A uno le llamamos “el gordo”

Chico 3: ¡O al “pajillas”!

Chico 3: Sí, un chaval que hay ahí (señala hacia la otra clase).

Chico 6: ¡El pajillas, es verdad el pajillas!

Chico 1: También a un chaval que hay en nuestra clase le llaman desde hace unos años “el paticorto”.

(Ríen)

Investigadora: ¿Y ellos como reaccionan?

Chico 1: Ni se inmutan.

Chico 4: Le da igual.

Chico 5: Si total es de coña.

(G8H, líneas 390-408)

Así, sin negar que las chicas sufren también las consecuencias de transgredir los estereotipos de género femenino, los costes de la transgresión son más evidentes en los chicos, lo cual no debe sorprendernos en una sociedad androcentrista que sobrevalora los rasgos y roles de la masculinidad. Así, en el fragmento que acabamos de mostrar vemos como los chicos que transgreden la masculinidad hegemónica son posicionados como seres “abyectos”: dos de ellos no se adaptan al estereotipo corporal de la masculinidad ideal, son feos, patosos, blandos y poco atractivos para las chicas, posiblemente con escasas facilidades para la lucha y el juego rudo, que les incapacitan para liderar el grupo o ascender peldaños en la jerarquía del mismo; el otro incumple los estereotipos respecto a la sexualidad masculina, tiene unas “necesidades sexuales anormales”, exageradas e incontrolables, unas necesidades que, tal vez, satisfechas de otro modo podrían reportarle un prestigio en el grupo del que carece.

Además, se observa que de todos los motes utilizados como “broma” y normalizados en la escuela, la palabra “maricón” o “marica” es la estrella (Renold, 2004):

Investigadora: ¿Y hay situaciones de abuso como por ejemplo hacer comentarios chistes o gestos sobre la sexualidad de una persona...?

Chico 8: ¡No, qué va! Eso nunca, no se ve.

Chico 4: A veces le llamamos a alguno “marica” o “maricón”.

Chico 1: Sí eso, sí...

Chico 8: ¡Pero hombre, lo de maricón es por jugar!

Chico 4: Sí, sí, es siempre de coña.

(G2H, líneas 153-157)

Investigadora: ¿E insultos de tipo sexual ...?

Chico 2: ¡Ostras, eso sí...!

Chico 3: ¡Eso es de broma, a mí me lo hacen mucho

Chico 1: No, en serio...no, es de broma

Chico 5: Entre nosotros sí...

Chico 8: Sí de broma yo le llamo “pelo marica”, “pelo maricón”

Chico 4: ¡En serio no!

Chico2: ¡Eso ya no!

Chico 4: Es sólo para chulearse.

(G5H, líneas 223-230)

Junto a los “blandos y patosos” estarían habitando el espacio de la uninteligibilidad los chicos homosexuales o como los/as adolescentes categorizan “los maricas”. Así, en los anteriores ejemplos los términos “maricón”, “marica”, “pelomarica” o “pelomaricón” se aplican no necesariamente a un compañero considerado homosexual. De hecho, tal y como ha destacado Plummer (2001), la homofobia debe ser entendida más ampliamente que el mero prejuicio a los homosexuales, funcionando como una forma de controlar las fronteras de las masculinidades aceptables, en las

que el fantasma de la homosexualidad, entendido como “no hacer una masculinidad inteligible” está siempre presente. Otras veces, sin embargo, el término “marica” se utiliza para desprestigiar y humillar a aquellos compañeros que son considerados homosexuales por sus iguales, tal y como se expresa en el siguiente fragmento, en el que como también podemos observar se destaca de nuevo su carácter de broma benévola, minimizando el daño que puede suponer para el compañero al que se dirige:

Chica 3: Hay un chaval de nuestra clase así....algo mariquita..., pero no nos metemos mucho tampoco con él, nos reímos a veces...

Chico 1: ¡Si hasta se ríe él!

Chica 4: Más que nada es por detrás de él a él casi no se le dice nada.

Chico 2: Siempre que le habla alguien dice: “Síiiii” (pone voz aguda)

Chica 3: Es que va caminando y va con la mano “así” (pone un gesto supuestamente “afeminado”)

Chica 1: Sí, es que tiene detalles así y se comentan, pero sabes nunca se llegó al punto...yo que sé de insultar

(G9Mix, líneas 265-273)

Así, junto a ese “otro desviado”, categoría en la que se incluiría un amplio abanico de masculinidades subordinadas, tales como el compañero que no es suficientemente valiente para responder a las provocaciones de los otros o el chico blando y patoso para la lucha; estaría el “OTRO DESVIADO” con mayúsculas (Rivers & Cowie, 2006), ese chico no sólo “afeminado”, sino “abyecto” que ha transgredido con creces los límites de la matriz heterosexual (Butler, 1990, 1993; Kristeva, 1982).

## CONCLUSIÓN: EL EDUCADOR/A SOCIAL COMO AGENTE DE SUBVERSIÓN DE GÉNERO Y PROMOTOR/A DE LA CONVIVENCIA

En este trabajo, contextualizado en el marco del feminismo postestructuralista y más concretamente de la Teoría Queer, hemos hecho una lectura de la construcción de la identidad masculina en torno a la práctica de la violencia.

Las narrativas del alumnado ponen de relieve como las masculinidades hegemónicas y subordinadas se construyen en torno al uso de la violencia. Así, se observa como la masculinidad hegemónica se representa por los chicos “duros” (Connell & Messerschmidt, 2005) que protagonizan la lucha en el patio del colegio y practican la agresión en los finos márgenes del juego y la violencia, prácticas a las que Renold (2005) ha denominado “juegos de violencia”, entre los que destacaría un rango de prácticas corporales de dureza y violencia, involucrándose en peleas o a través de bromas pesadas en las interacciones informales con sus iguales.

Además, junto a su participación en estos juegos de violencia, los chicos hegemónicos son también capaces de desplegar otro tipo de comportamientos que les encumbran en su “hegemonía” valiéndoles el apelativo de “héroes protectores”, uno de los mayores arquetipos de la masculinidad deseable. Estas prácticas de heroicidad encumbran su masculinidad a la vez que les diferencian de los agresores o bullies. Así, estos actos de violencia son normalizados en las aulas y diferenciados de otras formas no normalizadas de violencia o agresión, que sí serían etiquetadas como bullying, puestas en práctica por los chicos hiperagresivos o violentos (Ringrose & Renold, 2009).

Frente a estas masculinidades hegemónicas estarían los “habitantes del espacio de la ininteligibilidad” (Butler, 1993), representados por “LOS OTROS”, chicos que en el imaginario colectivo del aula son “los blandos y patosos”, así como los “maricas, aquellos que exhiben una “masculinidad por defecto”. De modo que, en la performance del género inteligible observamos como el “otro” representa un papel crucial, hasta el punto de que

sin éste no sería factible reproducir y construir una identidad de género dentro de los márgenes de la matriz heteronormativa (Butler, 1990, 1993).

Las escuelas constituyen, por tanto, no sólo agentes de socialización de género, sino también espacios en los que exhibir la conformidad de género a la vez que se excluye y se margina a aquellos que de alguna manera transgreden las normas del género, lo que es especialmente relevante en el caso de los chicos. La escuela, entonces, al margen de la “instrucción pura” de la que algunos presumen y que otros reclaman, crea y modula identidades. Como destaca Freire (2001):

*La educación, que nunca puede ser neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la permanencia posible de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a la realidad, considerada intocable.*

(Freire, 2001, p. 69).

En este sentido, de su doble posibilidad de ser, pedagogía de la liberación o pedagogía de la opresión, la escuela continúa, muy habitualmente, optando por la segunda, a la que podríamos denominar “pedagogía de la violencia”, pues en sí misma genera desigualdad y exclusión (Carrera, 2013).

En este contexto, es necesario destacar el papel crucial que puede desempeñar el educador/a social en este nuevo marco pedagógico orientado a la liberación y no a la opresión. Se propone así un rol radical para los educadores y educadoras sociales, un papel revolucionario, que no debemos confundir con reaccionario, tal y como distinguía Freire (2001). Un rol que el educador/a, siendo fiel a su responsabilidad social y educativa, debe adoptar tanto fuera como dentro del sistema educativo reglado.

En esta línea, como señala Orte (2008), la dimensión social de la educación es un objetivo apenas asumido y esbozado en la institución escolar, que sí puede asumir la Educación Social. En este marco de acción, Galán (2008) destaca, entre las principales



actuaciones del educador/a social, como miembro integrado en el Departamento de Orientación del centro, el análisis de necesidades y factores de riesgo, así como el diseño y desarrollo de programas socioeducativos. Actuaciones, en las que, sin duda, la formación de una identidad de género libre y el desarrollo de actitudes igualitarias y de respeto a la diversidad sexual, en el marco de la promoción de una convivencia pacífica, constituyen pilares clave.

En definitiva, si reconocemos el indiscutible papel de la educación en la consecución de los anteriores objetivos, “la Educación Social, incardinada en la institución escolar, debe jugar un papel primordial en la institucionalización de una nueva justicia y equidad social” (Orte, 2008, p. 70).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appel, S. (1999). *Psychoanalysis and pedagogy*. Westport: Bergin and Garvey.
- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (Vol. I). Madrid: Cátedra (Orig. 1949).
- Bonilla, A., & Martínez-Benlloch, A.P. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. In J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 135-176). Madrid: Pirámide.
- Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, 39, 245-253.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.
- Carrera, M. V. (2010). *Maltrato entre Iguales en Educación Secundaria Obligatoria: Prácticas de Género y Control Heteronormativo*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Vigo: Ourense.
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 2-12.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. & Vallejo, P (2013, online first). Spanish adolescents’ attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research* <http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2013.773577>
- Connell, R.W., & Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society*, 19, 829-859.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.
- Galán, D. (2008). Los Educadores Sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 51-71.
- Gamson, J. (2000). Sexualities, Queer Theory and Qualitative Research. En N.K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª Ed.) (pp. 347-365). London: Sage.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-121.
- Kristeva, J. (1982). *The Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press.
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 1, 295-306.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 30-43.
- Plummer, D.C. (2001). The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia. *Journal of Adolescence*, 24, 15-23.
- Reay, D. (2002). Shaun’s story: troubling discourses of white working class masculinities. *Gender and Education*, 14, 221-234.
- Renold, E. (2004). “Other” boys: negotiating non-hegemonic masculinities in primary school. *Gender and Education*, 16, 247-266.
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children’s gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge.
- Ringrose, J. & Renold, R. (2009). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 4, 1-24.
- Rivers, I. & Cowie, H. (2006). Bullying and Homophobia at UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay and Homosexual Issues in Education*, 3, 23-36.
- Wellard, J. (2002). Men, sport, body performance and the maintenance of “exclusive” masculinity”. *Leisure Studies*, 21, 235-247.

# METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS: O CASO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA COM PROFISSIONAIS DO PROGRAMA CLDS+

## RESUMO

Com base numa investigação em curso na área da educação social, realizada a partir de uma comunidade de prática com profissionais do Programa de Contratos Locais de Desenvolvimento Social Mais (CLDS+) (Portaria 135-C/2013 de 28 de março), é nossa intenção abordar a utilidade de métodos participativos na gestão de projetos sociais. Estudos neste domínio remetem-nos para os benefícios da gestão participada de projetos, ao mesmo tempo que apontam constrangimentos de várias ordens à sua aplicação. Procuramos problematizar esta temática e refletir sobre as suas implicações para os profissionais, projetos, organizações e públicos-alvo.

## A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA DA INTERVENÇÃO SOCIAL E A SUA OPERACIONALIZAÇÃO PELA VIA DE PROGRAMAS E PROJETOS.

A intervenção social enfrenta, nas últimas décadas, mudanças e desafios fundamentais, no campo teórico e prático, fruto das flutuações da própria sociedade.

Branco e Amaro (2011) falam-nos das ‘políticas sociais ativas’ e conseqüentemente das ‘práticas ativas de intervenção’, como resultado das mutações contemporâneas dos sistemas de bem-estar. A crise do estado-providência está na origem das mudanças fundamentais que se têm vindo a operar, desde os finais dos anos 1990, que apontam uma tendência para a ‘ativação’, ‘individualização’ e ‘territorialização’ da política social portuguesa, em contraste com dispositivos de intervenção considerados ‘passivos’, ‘universais’ e ‘centralizados’. A nova geração das políticas sociais pressupõe uma relação próxima e simétrica entre profissionais e indivíduos, contextualizada, numa lógica de contratualização e projeto, que evoca, por um lado, a capacidade de autonomia dos cidadãos e, por outro, a existência de efetivas oportunidades nas comunidades.

Passa a ser assumida uma perspectiva ecológica da intervenção (Barker, 1968; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Duffy & Wong, 1996; Montero, 2003, 2004; Nelson & Prilleltensky, 2005; Rappaport & Seidman, 2000; Reppucci, Woolard, & Fried, 1999, citados por Menezes, 2007) que requer a utilização de unidades de análise mais amplas, que vão para além do domínio individual ou familiar (e.g., grupos, instituições, comunidades), o que implica ter em conta a dimensão espacial e temporal da ação. Ou seja, reconhece-se que o desenvolvimento e ação não são apenas individuais, mas resultam da interdependência entre diferentes ecossistemas de vida, sendo desejável intervir globalmente no sentido da sua capacitação e mudança.

Do ponto de vista operacional, ganha grande expansão a intervenção social, de índole comunitária, pensada e implementada em termos de programas e projetos. Efetivamente, “cresce o número de organizações sociais que realizam a sua ação e obtêm recursos através de projetos” (Armani, 2006, p. 14) e estes, constituem unidades de intervenção concreta de políticas e programas pensados, em última instância, para melhorar a qualidade de vida e bem-estar das populações (Ornelas, 2008).

A intervenção social numa base comunitária foi inspirada conceptualmente a partir de métodos e modelos desenvolvidos com soldados, durante a II Guerra Mundial, num período de grandes e rápidas transformações, em que novas questões relacionadas com problemas sociais conduziram à inadequação das metodologias até aí utilizadas (Ornelas, 1997). Com efeito, verificou-se uma progressiva substituição do modelo de intervenção centrado no indivíduo e baseado nos défices, “por uma intervenção educacional, de crítica social, de implementação de reformas e planeamento social” (Ornelas, 1997, p. 376), cujo objetivo primordial passa por ajudar os indivíduos e comunidades a desenvolver os seus recursos e sistemas de suporte, preconizando a sua participação ativa.

Nesta lógica, o indivíduo é encarado como ator capaz de agir sobre as situações da sua vida e os problemas que o afetam, assim como, as comunidades devem ser capazes de mobilizar e

Simões, Ana Condeço  
Almeida, Helena Neves  
Vieira, Cristina Coimbra  
*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra*  
anacsimo77@gmail.com

**Palavras-chave**  
gestão de projetos sociais, metodologias participativas, Programa CLDS+, comunidades de prática.

gerar recursos para o seu desenvolvimento. A figura do ‘contrato’ ganha aqui expressão e sentido, exigindo a participação e envolvimento das partes interessadas como contrapartida ao investimento da intervenção (Branco, 2008). Deparamo-nos então com o óbice da questão, pois, como refere Branco (2008), “existem numerosos indivíduos que devido ao seu percurso de vida e às exigências dos sistemas socioeconómicos, não podem inscrever-se numa lógica de activação” (p. 86). Afigura-se assim nuclear considerar o desenvolvimento de processos de empowerment, nas suas componentes de controlo, consciência crítica e participação, aos níveis individual, organizacional e comunitário, na medida em que, de acordo com Zimmerman (1995, citado por Menezes, 2007), cada nível influencia e é influenciado pelos restantes, numa dinâmica de fortalecimento mútuo. Ornelas (2008) sublinha a ideia de que é no seio de processos participativos que o empowerment pode emergir, uma vez que, “é a interação dinâmica entre as aspirações e competências dos indivíduos, grupos e comunidades, e as oportunidades de participação nos contextos onde estão inseridos que cria as condições para o empowerment” (p. 51). Deste modo, e citando Guerra (2002), “o processo de participação não é apenas uma questão ética, e ideológica, de defesa de uma democracia participativa – é, antes de mais, uma necessidade técnica dos processos de desenvolvimento” (p. 102).

Partindo deste pressuposto, importa, pois, encontrar uma consonância entre os objetivos epistemológicos e sociais da intervenção e os seus caminhos metodológicos.

## A PARTICIPAÇÃO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA: IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DOS PROJETOS SOCIAIS

Ao estruturar-se por projetos, a intervenção social passa (ou deveria passar) a obedecer a um conjunto de valores e princípios metodológicos que contrastam com outras abordagens mais tradicionais, de carácter assistencialista ou paternalista. Os novos modelos não deficitários de intervenção redefinem o papel dos profissionais e a sua relação com a comunidade, e, as metodologias participativas emergem como “uma forma eficaz e activa de o fazer” (Guerra, 2002, p. 125). Reportando-se a este novo paradigma, Isabel Menezes (2007) afirma “ao valorizar as competências, capacidades e potencialidades das pessoas, dos grupos e das comunidades, esta perspectiva inevitavelmente defende a participação activa, a escolha e a autodeterminação dos participantes em qualquer intervenção” (p. 43). Não se trata de uma mera participação das populações nas atividades, mas de um meio que leva as pessoas para a tomada de consciência sobre os seus próprios problemas e respetivas capacidades de solução dos mesmos, através de um envolvimento no processo de tomada de decisões, de ações e de avaliação de todo o projeto (Guerra, 2002).

De acordo com Zitzke (2012), “estudos de diferentes áreas do conhecimento contribuíram para a formulação dos métodos participativos na década de 80, tais como: pedagogia da ação-reflexão-ação (Freire, 1968), pesquisa participante (Ezpeleta & Rockwell, 1989), pesquisa-ação (Carr & Kemmis, 1986)” (p. 31). Citando Schiefer e colegas (2006<sup>a</sup>), “se a metodologia de projeto se caracteriza pela centralidade do projecto enquanto instrumento de intervenção sobre os territórios e as populações, a metodologia participativa de projecto remete-nos para um maior envolvimento dos diferentes actores no processo de desenho e gestão de projectos” (p. 24). Este é o grande desafio da metodologia participativa de projeto, ou seja, gerir um processo cíclico que articula o diagnóstico, o planeamento, a implementação, a monitorização e avaliação da intervenção socioterritorial, integrando nele os diferentes actores e perspectivas. Não obstante estes desafios, a participação das pessoas e das organizações “tem emergido como um critério fundamental de sucesso dos

projectos” (Schiefer, Teixeira, & Monteiro, 2006b, p. 10), não como um fim em si mesmo, mas como um meio de promover a mudança e o desenvolvimento dos diferentes ecossistemas.

Internacionalmente, tem-se dado ênfase à monitorização e avaliação de projetos centrados não apenas nos resultados e impactos, mas nos processos internos de aprendizagem, úteis à geração de conhecimento, mudança, inovação e desenvolvimento organizacional e dos diversos actores envolvidos (Ascher & Guimarães, 2004; Armani, 2006).

Atualmente existe uma multiplicidade de métodos operacionais que formalizam, passo a passo, a sequência de procedimentos da gestão participada de projetos (e.g., “MQL – Método do Quadro Lógico”; “DRP – Diagnóstico Rural Participativo”; “IMA-Impact Monitoring & Assessment”; “PIM – Participatory Impact Monitoring”; “MAPA – Método Aplicado de Planeamento e Investigação”) (Schiefer et al., 2006a, p. 203), cuja aplicação “tem resultado, não raras vezes, no incremento da produtividade dos profissionais e na qualidade dos processos, serviços e produtos” (Schiefer et al., 2006b, p. 10). Porém, apesar da existência destes instrumentos técnicos facilitadores da gestão de projetos, ancorados na produção de ‘ciência comunitária’ (Chinman et al., 2005, citado por Ornelas, 2008), a sua utilização está distante da experiência disponível em muitas equipas e instituições e constitui uma das principais lacunas em projetos e programas públicos de âmbito social (Brose, 2004).

Em Portugal, a cultura de diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação participativa de projetos sociais é ainda escassa, mesmo quando existem cada vez mais instituições e profissionais chamados a fazê-lo, em conformidade com as políticas e os programas em vigor. A gestão de projetos tem lugar em ambientes sociais marcados pela singularidade e incerteza, em que se confrontam variáveis relativas ao projeto e políticas sociais, aos profissionais, às organizações, e às comunidades. Segundo

estes quadrantes, apontamos, no quadro seguinte, alguns fatores que representam barreiras à aplicação de metodologias participativas.

Perante este cenário, ganha importância a “sistematização de práticas” (Armani, 2006, p. 25), que enfatiza justamente a reflexão crítica regular e a aprendizagem que decorre da ação, com vista à superação de várias das barreiras elencadas. É neste âmbito que apresentamos uma investigação em curso, tendo como caso de pesquisa o Programa CLDS+, que se propõe a uma análise da aplicabilidade e utilidade das metodologias participativas na gestão dos projetos, empiricamente sustentada nas perspectivas e experiências dos profissionais, através de uma base colaborativa.

Quadro 1 - Barreiras à aplicação de metodologias de trabalho participativo em programas e projetos sociais

PROFISSIONAIS	ORGANIZAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos, competências, valores e atitudes pouco adequados à natureza da intervenção</li> <li>• Ausência de formação/supervisão e apoio</li> <li>• Desfasamento entre discursos e práticas</li> <li>• Dificuldades em consolidar propostas de intervenção, atendendo à inovação que o seu trabalho apresenta face a respostas consideradas mais tradicionais</li> <li>• Dilemas e desafios éticos no exercício da prática</li> <li>• Falta de tempo pela sobrecarga de trabalho e funções</li> <li>• Requer maior flexibilidade e disponibilidade em horários pós-laborais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas de decisão excessivamente hierarquizadas</li> <li>• Processos de decisão manipulados por determinadas estruturas e pessoas</li> <li>• Ausência de cultura de parceria</li> <li>• Fraco investimento na gestão do conhecimento</li> <li>• Dificuldades em captar talento</li> <li>• Falta de recursos (humanos e materiais)</li> <li>• Resistência à inovação</li> <li>• Objetivos institucionais baseados na quantidade em detrimento da qualidade dos serviços.</li> <li>• Pouca apetência das organizações em adotar programas ancorados em evidência científica (fosso entre a produção científica e a prática comunitária)</li> </ul>
PROJETOS	COMUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complexidade e exigência da intervenção</li> <li>• Dificuldades de adaptação dos programas aos contextos locais</li> <li>• Princípios-chave de gestão de projeto incompatíveis com a cultura e estratégia organizacional onde ele é aplicado</li> <li>• Número muito elevado de indivíduos e organizações envolvidas</li> <li>• Limites espaciais, temporais e orçamentais desajustados às reais necessidades da intervenção</li> <li>• Falta de informação junto da comunidade</li> <li>• População chamada a participar sobretudo na fase da implementação e não na discussão de medidas</li> <li>• Falta de diagnósticos atualizados</li> </ul>	<p><b>Indivíduos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Populações com baixo grau de participação na vida pública</li> <li>• Falta de preparação, tempo e capacidade para participar</li> <li>• Tendência de acomodação às situações existentes</li> <li>• Cultura de dependência, delegando nos outros a solução dos problemas</li> <li>• Falta de confiança nas suas próprias capacidades</li> <li>• Resistência face a projetos concebidos por terceiros para tentar resolver os seus problemas</li> </ul> <p><b>Outras organizações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de coordenação entre intervenientes e serviços/projetos.</li> <li>• Relutância dos stakeholders mais relevantes em participar no processo (e.g., receio de transparência; perda de vantagens pessoais; falta de confiança nos outros; manutenção de posições privilegiadas de riqueza e poder)</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Rappaport, 1990, citado por Ornelas, 2008; Ruivo, 2000; Freitas, 2005, 2007; Schiefer et al., 2006a; Guerra, 2006; Branco & Amaro, 2011.

## O ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA CLDS+

Num contexto de crise, o Programa CLDS+ surge como um instrumento da política social portuguesa, gerido pelo Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.), criado com o desígnio de “acautelar um cenário de emergência social” (Portaria n.º 135-C/2013 de 28 de março<sup>1</sup>), através de três eixos de intervenção: “Emprego, formação e qualificação”; “Intervenção familiar e parental, preventiva da pobreza infantil”; “Capacitação da comunidade e das instituições”. Estas intervenções deverão ser concretizadas localmente por profissionais e organizações sociais, a partir de um projeto singular.

O Despacho n.º 5978/2013<sup>2</sup> vem definir o primeiro grupo de territórios abrangidos pelo Programa CLDS+, num total de 84 municípios, cujo perfil territorial apresente uma ou mais das seguintes características: “a) Territórios especialmente afetados por desemprego; b) Territórios com situações críticas de pobreza, particularmente a infantil; c) Territórios envelhecidos; d) Territórios fortemente atingidos por calamidades”.

Sendo um programa público, de âmbito nacional, a sua avaliação assume relevo, não apenas ao nível dos resultados alcançados, mas a nível da sua relação com as estratégias e métodos implementados (Menezes, 2007), e com os valores e posições éticas subjacentes à praxis desenvolvida (Ronda Ortín, 2011).

Com base no enquadramento legislativo do Programa, identificamos um conjunto de pressupostos e orientações comuns às políticas sociais contemporâneas, associadas ao paradigma do ‘estado social ativo’, a que atrás fizemos referência (Branco, 2008; Branco & Amaro, 2011). Merecem destaque alguns deles, como:

i. Lógica contratual do programa, presente na própria designação, que visa a manifestação expressa das instituições e comunidades em se envolverem ativamente num processo de desenvolvimento social de base territorial. Desejavelmente esta

1 [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/1197978/Portaria\\_135\\_C\\_013](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/1197978/Portaria_135_C_013)

2 [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/2292547/Despacho\\_5978\\_2013](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/2292547/Despacho_5978_2013)

lógica de compromisso e responsabilização institucional e comunitária deverá transparecer na natureza dos dispositivos de intervenção criados e implementados pelas equipas, e desdobrar-se a um nível individual, na ‘ativação dos destinatários’, também eles comprometidos e implicados no processo de desenvolvimento individual e coletivo.

ii. Intervenção de base territorial, uma vez que, face à amplitude e heterogeneidade territorial da intervenção, o programa prevê a contextualização dos diferentes eixos e ações à dimensão local de cada projeto. A Portaria n.º 135-C/2013, de 28 de março, faz referência à premência do ajustamento das medidas “às concretas necessidades das pessoas e dos territórios, sendo capazes de acompanhar os desafios sociais atuais” (p. 42). Compete a cada projeto seguir o seu caminho e adaptar-se ao seu próprio território.

iii. Ênfase na dimensão ecológica e comunitária da intervenção, perspetivando a análise contextual e a ação na comunidade como um todo e não meramente num grupo de indivíduos de risco, definindo eixos de atuação integrados nos múltiplos sistemas sociais em que os indivíduos estão inseridos (e.g., famílias, grupos de pares, escolas, bairros, associações, organismos públicos, sociedade e cultura). Prevê o desenvolvimento de ações de base comunitária que implicam um processo de participação social dos indivíduos (i.e., apoio à auto-organização dos habitantes e criação/revitalização de associações de moradores, temáticas ou juvenis).

iv. Descentralização e flexibilidade, entre a ação institucional da esfera pública e privada e tendência da passagem de responsabilidades do Estado para o setor não governamental. As normas procedimentais para a criação do CLDS+ prevêm que, após a aceitação do convite remetido pelo ISS, I.P. à autarquia local, esta designe a entidade coordenadora local da parceria, necessariamente uma de entre as entidades de direito privado sem fins lucrativos que atuam na área social, e que, nessa qualidade, fica responsável pela coordenação administrativa e financeira do CLDS+, assumindo a função de interlocutora da parceria com o ISS, I.P.

v. Administração em parceria, já que com base neste princípio, o programa incentiva uma maior articulação e participação das entidades locais, públicas e privadas, no planeamento e execução do contrato, renunciando a conjugação de esforços como meio de maximização dos objetivos definidos. Este princípio encontra-se teoricamente patente na construção do plano de ação em parceria com o núcleo executivo do Conselho Local de Ação Social (CLAS) e a sua aprovação em plenário. Do ponto de vista da execução, o regulamento prevê que as ações planeadas possam ser desenvolvidas por outras entidades que integram o CLAS do concelho, designadas como “entidades locais executoras das ações” (Portaria n.º 135-C/2013, de 28 de março, p. 46).

vi. Pluralidade e diversidade, ao nível dos profissionais envolvidos na sua execução, das problemáticas e eixos de intervenção abrangidos, dos territórios e entidades participantes.

vii. Proximidade e individualização, dado que se trata de uma lógica de intervenção que visa ‘trabalhar com’ o indivíduo, tomando em consideração a sua singularidade, o seu percurso e o seu contexto particular na definição e implementação das respostas.

viii. Articulação entre políticas sociais e económicas, sendo que se verifica o reforço dos mecanismos do programa no apoio e promoção da empregabilidade, como foco central na inserção social dos indivíduos. O CLDS+ assume como “preocupação nuclear os territórios especialmente afetados pelo desemprego” (idem, p. 43), numa lógica de discriminação positiva das populações e territórios abrangidos, e dedica um dos seus eixos de intervenção às medidas de “emprego, formação e qualificação”, como mecanismo de reforço da ação local neste domínio, previsivelmente articulado com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P.

À semelhança do vaticinado anteriormente, os referenciais conceptuais, éticos e metodológicos do Programa apontam para a importância de constituir relações colaborativas, capazes de promover a participação e o empowerment, com vista à autonomia dos indivíduos e à capacitação das comunidades.

Contudo, interrogamo-nos: até que ponto as metodologias participativas são tidas em consideração na gestão dos projetos? Quais as suas forças e oportunidades, fraquezas e constrangimentos? Que utilidade social lhes é reconhecida pelos profissionais e instituições?

Do ponto de vista científico, estudar as metodologias participativas, conduz-nos a um paralelismo com certos princípios subjacentes à ‘investigação participativa’ (Vieira, 2004). Na linha de pensamento de Claisse (2013), a implementação de métodos participativos não é possível sem a reflexividade dos profissionais sobre o processo em que atuam. De igual modo, numa perspetiva de investigação, analisar a aplicabilidade e utilidade de métodos participativos na gestão de projetos sociais implica, necessariamente, dar espaço e voz aos profissionais. No vertente caso, a criação de uma ‘comunidade de prática’ revelou-se um meio adequado de envolver os profissionais num processo colectivo de participação e de investigação.

## A COMUNIDADE DE PRÁTICA (CDP) VIRTUAL CLDS+

O conceito de CoP é genericamente entendido como “um grupo de pessoas que partilham um interesse comum, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um assunto, e que aprofundam o seu conhecimento e perícia na área, interagindo de uma forma permanente” (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p.4). De acordo com os mesmos autores, cada CdP representa uma combinação única de três elementos: um domínio (i.e., o tema comum sobre o qual se fala); a comunidade (i.e., os participantes têm de interagir e construir relações entre si em torno do domínio); a prática (i.e., para além do interesse tem de existir uma prática comum entre os participantes). Com base nesta estrutura, passamos a apresentar uma CdP com profissionais do Programa CLDS+.

### O DOMÍNIO

No caso agora apresentado, a definição do domínio partiu do pressuposto de que, no campo da intervenção social, particularmente na gestão de projetos, as metodologias participativas concorrem para a melhoria dos processos e resultados do trabalho. Contudo, tal como refere Claisse (2013), a participação não se decreta. Para as ciências sociais, os processos participativos, representam um novo corpo de técnicas e funções que ilustram um ‘saber-fazer’ e um ‘saber-ser’ específicos. A sua execução assenta num conjunto de princípios, métodos e procedimentos teoricamente fundamentados e contextualmente situados, ainda desconhecido para muitos profissionais, e que carece de vias de análise e reflexão.

O objetivo da CdP, neste caso, prende-se com a questão geral da investigação, ou seja, passa por descrever e compreender, do ponto de vista dos profissionais, a aplicabilidade e a utilidade de metodologias participativas na gestão dos projetos CLDS+, com vista a um maior entendimento e aperfeiçoamento de práticas.

### A COMUNIDADE

A teoria das CdP assenta no pressuposto de que a aprendizagem resulta de um processo social, que decorre da interação dos indivíduos, envolvendo os domínios cognitivo, afetivo e social. O seu conceito reside na crença de que “o conhecimento é um ato de participação e são aqueles que o produzem e o usam no dia-a-dia que o deveriam gerir” (Antonello & Ruas, 2005, p. 53). A constituição da comunidade permite completar o conhecimento das partes envolvidas e ampliar o potencial reflexivo dos seus membros, que se encontram regularmente para falar sobre um tema comum do seu interesse e o questionam mutuamente. Nesta perspetiva, e à semelhança do que Ornelas (2008) reitera para a ‘investigação comunitária’, atribui-se um papel central aos participantes e ao ambiente relacional no qual decorre o processo de investigação. Deste modo, os dados não são apenas recolhidos, mas co-construídos com os participantes e na relação entre eles. A “democratização da investigação” (Vieira, 2004, p. 71), aqui patente em grande medida, implica que o investigador, no papel de facilitador, acredite na capacidade e no potencial de as pessoas participarem em processos de produção e análise de conhecimento.

A constituição da CdP CLDS+ partiu da manifestação de interesse dos profissionais em participar voluntariamente, e a sua seleção foi intencional com base em dois critérios tidos como fundamentais:

- Representatividade geográfica, em função da abrangência territorial do programa e dos contornos diferenciados que podem assumir na implementação das próprias políticas sociais, procurando incluir profissionais de todos os distritos. Tal como refere Ruivo (2000), “Portugal é um território complexo e muito diversificado internamente” (p. 55). A diversidade de sistemas regionais e locais determina identidades e dinamos muito variáveis e importa ter em linha de conta estas dimensões contextuais, não só para a validade da investigação, como para a riqueza das perspetivas em análise, face a uma área de interesse comum, com vista a melhoria da intervenção.

- Igualdade de estatuto, de modo a garantir um espaço de expressão livre, em que as respostas não sejam influenciadas pelas identidades e diferenças de estatuto dos participantes.

Do ponto de vista da exequibilidade, tendo em conta que os participantes se encontram afastados geograficamente uns dos outros, o estudo recorre a tecnologia Web, criando uma plataforma social virtual, através da qual os participantes interagem regularmente e refletem criticamente sobre a sua ação.

### A PRÁTICA

Outro pressuposto das CdP é que o saber é indissociável de uma ‘prática’, de uma ‘situação’, de um ‘contexto’, onde se encontra radicado o problema a investigar.

Através da CdP os profissionais interpretam, refletem e atribuem significados à sua ação, quer ao nível conceptual, quer ao nível do uso das ideias na prática, em particular, ao nível da relação entre o conhecimento explícito e tácito. Procura-se proceder a uma integração entre teoria e prática e, concomitantemente, contribuir para a resolução de problemas reais nos contextos naturais, enfatizando-se “a utilidade do conhecimento social produzido através da própria investigação” (Ornelas, 2008, p. 326).

Os elementos-chave da prática são explorados através de definições, modelos, métodos e histórias, com recurso a técnicas variadas. Os temas de análise são progressivamente introduzidos na comunidade, sem informação prévia do tema seguinte, como forma de aprofundar as reflexões suscitadas em cada tema. Este poderá estar previamente definido ou derivar da informação recolhida no tema anterior. É dada aos participantes a oportunidade de definirem temáticas e a sua pertinência no estudo. Face aos dados recolhidos em cada tema, subjaz um trabalho de análise, organização, priorização e sumarização do significado criado pelo conhecimento gerado na comunidade, que lhe é tornado acessível através da apresentação on-line de relatórios parciais. Após a corroboração pelos profissionais das

informações recolhidas, enquanto procedimento de controlo, é introduzido o tema seguinte. A discussão de cada tema poderá ocorrer em vários ciclos, até se obter a saturação dos dados, sendo um processo interativo que permite desenvolver e refinar as questões de investigação.

Numa fase posterior, pretende-se alargar a discussão dos resultados a profissionais de outros projetos CLDS+, com o intuito de discutir as conclusões preliminares, gerar reflexão coletiva, identificar áreas problemáticas, confirmar ou acrescentar informação de relevo.

## SÍNTESE CONCLUSIVA

Com a investigação que acabamos de apresentar, tentaremos retirar, dos contributos dos profissionais, algumas implicações que, acreditamos, possam revestir-se de particular interesse para o enquadramento teórico e prático aqui explorado.

A promoção de processos de empowerment, nas suas múltiplas vertentes, assume um carácter da maior pertinência no atual quadro das políticas e dos programas sociais portugueses e a participação é condição para o seu desenvolvimento. Isto implica renovados saberes, valores e competências profissionais e institucionais, que garantam as melhores práticas participativas na prossecução dos objetivos preestabelecidos para a intervenção social. A este respeito, Menezes (2007) sublinha “o empoderamento das pessoas não se faz sem o empoderamento dos profissionais que com elas interagem” (p. 112), acrescentando ainda “a promoção do empoderamento das pessoas e comunidades depende de profissionais autónomos e reflexivos, capazes de questionarem as suas práticas e de se empenharem na sua inovação” (Menezes, 2007, p. 112).

Urge, por conseguinte, que os profissionais se envolvam numa ‘prática crítica e reflexiva’, para que atuem de forma verdadeiramente participativa e colaborativa (Marujo & Neto, 2010). Importa pensar no ‘como se faz’ e ‘porque se faz’ pois, acreditamos, ninguém melhora práticas se não tiver o espaço de

distanciamento necessário para refletir sobre elas e, desse modo, avançar na qualidade e eficácia das intervenções ao serviço das pessoas, dos grupos, das instituições e das comunidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonello, C. S., & Ruas, R. (2005). Formação gerencial: pós-graduação *lato sensu* e o papel das comunidades de prática. *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (2), 35-58.
- Armani, D. (2006). *Como elaborar projectos? Guia prático para a elaboração e gestão de projectos sociais* (7.ª ed.). Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Ascher, P., & Guimarães, A. (2004). Elaboração de sistemas de monitoramento de impacto em projetos do programa piloto. In P. Ascher, & A. Guimarães (Eds.), *Monitoramento e avaliação de projetos: métodos e experiências* (pp. 221-237). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Branco, F., & Amaro, I. (2011). As práticas do “Serviço Social activo” no âmbito das novas tendências da política social: uma perspectiva portuguesa. *Serviço Social & Sociedade [online]*, 108, 656-679. Acedido a 9 de maio de 2014 em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282011000400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282011000400005&script=sci_arttext)
- Branco, F. (2008). Acção social, individuação e cidadania. A construção do acompanhamento social no contexto do Estado Social activo. *Cidades – Comunidades e Territórios*, 17, 81-91.
- Brose, M. (2004). Aprendizado prático com monitoramento e avaliação. In P. Ascher, & A. Guimarães (Eds.), *Monitoramento e avaliação de projetos: métodos e experiências* (pp.13-33). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Claisse, F. (2013). Introduction: a l'épreuve de la participation. In S. Brunet, F. Claisse, & C. Fallon (Eds.), *La Participation à l'épreuve* (pp. 9-26). Bruxelles: Peter Lang. Acedido a 4 de fevereiro de 2014 em <http://hdl.handle.net/2268/157823>
- Despacho 5978/2013 de 8 de maio. *Diário da República nº 88/13 - II Série*. Ministério da Solidariedade e Segurança Social- Lisboa.
- Freitas, M. F. Q. (2005). (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidades e projetos de transformação social: Aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária. *PSICO*, 36, 47-54.
- Freitas, M. F. Q. (2007). Prefácio. In I. Menezes (Org.), *Intervenção Comunitária – uma perspectiva psicológica* (pp. 9-31). Coleção Livpsic. Porto: Legis Editora.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação – O planeamento em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- Guerra, I. C. (2006). *Participação e acção colectiva – Interesses, conflitos e consensos*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2010). Psicologia comunitária: Positiva: um exemplo de integração paradigmática com populações de pobreza. *Análise Psicológica*, 3 (28), 517-525.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária – Uma perspectiva psicológica*. Coleção Livpsic. Porto: Legis Editora.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia Comunitária: origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3 (15), 375-388.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Portaria 135-C/2013 de 28 de março. *Diário da República nº 62/13 – I Série*. Ministério da Solidariedade e Segurança Social - Lisboa.
- Ronda Ortín, L. (2011). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Ruivo, F. (2000). *Poder local e exclusão social*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Schiefer, U., Bal-Döbel, L., Batista, A., Döbel, R., Nogueira, J., & Teixeira, P. (2006a). *MAPA – Manual de planeamento e avaliação de projectos*. Cascais: Príncipia.
- Schiefer, U., Teixeira, P., & Monteiro, S. (2006b). *Manual de Facilitação para a Gestão de Eventos e Processos Participativos*. Cascais: Príncipia.
- Vieira, C. C. (2004). A investigação participativa – algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 60-76). Porto: Porto Editora.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Zitzke, V. (2012). Métodos participativos e desenvolvimento rural em reassentamentos involuntários. *Interface*, 4, 28-38.

# NECESIDAD Y DEMANDA DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

Rodrigo Moriche, M<sup>a</sup> Pilar De Miguel Badesa, Sara  
 Universidad Autónoma de Madrid  
 pilar.rodrigo@uam.es; sara.demiguel@uam.es

Palabras clave  
 Ocio y tiempo libre, Animación Sociocultural, generación net, competencias

## RESUMEN

En las actuales sociedades del conocimiento, nos encontramos con la denominada generación net, jóvenes que se caracterizan principalmente por su relación con la tecnología, y con habilidades de pensamiento y procesamiento de la información que les distingue de anteriores generaciones. El aprendizaje ha pasado de ser exclusivamente por transmisión mediante esquemas lineales a complementarse a través de un proceso interactivo en entornos digitales. Este nuevo enfoque demanda nuevos ambientes de aprendizaje a los que también debe atender la Animación Sociocultural formando en competencias tecnológicas que se adecuen a esta realidad.

El presente documento expone parte de los resultados de la investigación realizada en el ámbito de la Animación Sociocultural (ASC) en las Escuelas de Ocio y Tiempo Libre (EOyTL). El objetivo principal consiste por un lado, en la identificación del valor e importancia que conceden Escuelas, formadores y alumnado de dichas Escuelas a la formación en competencias tecnológicas, y por otro, la necesidad y demanda que la generación net muestra en sus actividades de ocio. Los resultados nos orientan hacia una propuesta que ofrezca recursos y estrategias innovadoras que permitan incorporar las competencias tecnológicas en los programas de formación de las EOyTL, como impulsoras de un adecuado desempeño profesional adaptado al siglo XXI.

## OBJETIVOS

Indicamos a continuación los objetivos que se pretenden conseguir en relación con los planteamientos anteriores:

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<p>Analizar los contenidos y competencias de los programas de ASC en el ámbito de la formación de Monitores/as de Ocio y Tiempo Libre (MOyTL), con el fin de comprobar si se incluyen competencias tecnológicas.</p>
<b>OBJETIVO ESPECÍFICOS</b>	<p>Programas para Monitores de Ocio y Tiempo Libre (MOyTL):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar si se utilizan las TICs en el diseño de competencias de los cursos de formación, para MOyTL.</li> <li>• Comprobar qué competencias tecnológicas se incluyen en los programas oficiales de formación para ocio y tiempo libre.</li> <li>• Definir qué competencias tecnológicas aparecen en los contenidos formativos de los programas de OyTL.</li> <li>• Analizar si en los programas de formación en el ámbito de OyTL con jóvenes, se sugieren actividades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).</li> <li>• Distinguir en qué medida el alumnado y/o profesionales valoran la utilidad de la incorporación de las TIC en las actividades de ocio y tiempo libre.</li> <li>• Conocer si los contenidos y metodologías empleadas en estos programas, se adecuan a las necesidades y demandas de la generación net.</li> </ul> <p>Generación net:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las necesidades y demandas de la generación net en relación a los programas de Ocio y Tiempo Libre en el marco de la ASC.</li> <li>• Determinar la demanda de los jóvenes en relación al uso de las TICs en el ámbito del Ocio y Tiempo Libre: tipos, preferencias y usos.</li> <li>• Identificar en los programas de ASC las demandas de la generación net.</li> <li>• Incorporar las demandas de la generación net, mediante el diseño de programas de buenas prácticas.</li> </ul>

## CONTENIDO

Es una realidad evidente que los cambios tecnológicos que se están produciendo en los últimos años, tienen una clara influencia en el marco de las competencias clave necesarias para las sociedades del conocimiento. Estas competencias suponen un valor añadido para el mercado laboral, la cohesión social y el desarrollo de una ciudadanía activa tal y como apunta la Unión Europea. Los jóvenes como partícipes y en gran medida generadores de esta evolución, juegan un papel muy importante en la adquisición de competencias. La promoción de la participación juvenil, junto con sus aspiraciones e intereses fomentan la inteligencia digital y potencian el aprendizaje en diferentes ámbitos, constituyéndose el aprendizaje no formal de los programas de Educación Social y ASC como espacios enriquecedores para la adquisición de competencias tecnológicas.

Nuestra investigación se centra en el marco de la formación de las Escuelas de Ocio y Tiempo Libre (EOyTL). Para construir una línea de la trayectoria de estas Escuelas nos basamos en autores como Úcar (2002) y Catalá (2009) y determinamos su origen en 1982 según la Orden del Ministerio de Cultura de 7 de septiembre, apareciendo en 1984 la primera Escuela Pública de Tiempo Libre y Animación Sociocultural en la Comunidad de Madrid, a la que siguieron distintas Direcciones Generales de Juventud de las Administraciones Autonómicas. Actualmente, según datos recogidos por el INJUVE (2006), ascienden a 460 las Escuelas reconocidas en toda España, destacando la Comunidad de Madrid con 78 y Castilla la Mancha con 53, siendo las Comunidades con mayor número. En los últimos 25-30 años, estas Escuelas públicas y privadas de Tiempo Libre, han realizado dos tipos de formación:

- Para la obtención de Diplomas de Monitores de Tiempo Libre, Animadores Juveniles, Coordinadores/Directores de Tiempo Libre y Animadores Socioculturales.
- Formación inicial, complementaria y de especialización en el área del tiempo libre y de la ASC de jóvenes, monitores, animadores y distintos profesionales en este área de acción: educadores, trabajadores sociales, maestros, pedagogos,



psicólogos, etc, por medio de cursos monográficos, jornadas, encuentros, talleres, seminarios.

En este marco es necesario reflexionar sobre los contenidos y metodología de los programas de formación de MOyTL, con el fin de responder a la demanda laboral, potenciar la cohesión social y colaborar en el desarrollo de una ciudadanía activa desde ámbitos educativos diversos. Consideramos que desde la ASC, se practican aún metodologías vetustas que pretenden anclarla a sus orígenes, haciendo caso omiso a la evolución de las sociedades del conocimiento que demandan metodologías sustentadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), valoradas por su potencialidad como nos indica Reig (2012) por ser Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Por estos motivos, creemos necesario determinar contenidos y metodologías relacionados con la ASC que posibiliten el mantenimiento de sus orígenes socio-culturales, y se adecuen a la nueva realidad, tanto en lo referido a la educación no formal, como a las tecnologías y a las competencias, hacia las que orienta la perspectiva europea que pasamos a detallar a continuación.

La necesidad de educación y formación a lo largo de toda la vida como apuntaba Delors (1996), ha demostrado en estos últimos años que, las competencias necesarias sólo se pueden adquirir mediante el aprendizaje en contextos integrados, formales, no formales e informales. Desde este planteamiento, la Comisión de las Comunidades Europeas publican el Libro Blanco sobre la Juventud (2001), que dota a la ASC en lo referente a juventud y ocio, carácter de educación no formal, reconociéndose como complemento del aprendizaje formal. Aspecto que se refuerza con la consulta realizada a jóvenes europeos para la preparación del citado Libro Blanco, la cual revela que el aprendizaje no formal se considera el más positivo, eficaz y atractivo por su carácter voluntario, organización autónoma, flexibilidad, posibilidades de participación, derecho a cometer y subsanar errores y mayor conexión con los intereses y las aspiraciones de la juventud. En relación al reconocimiento de las cualificaciones y competencias, este mismo documento indica que a escala europea constituyen un elemento clave para el desarrollo de la movilidad.

A su vez, dentro de la Estrategia de Lisboa, el Plan de Acción eEurope para 2002, aprobado en la Cumbre de Feira por la Comisión Europea, contempla varias áreas de actuación para acelerar la entrada de Europa en la sociedad de la información, a través de la acción “Acceso de la juventud europea a la era digital”. Más adelante la Comisión Europea en estrecha cooperación con los Estados Miembros, desarrollan el Plan eEurope 2005, que publica un análisis de la oferta y la demanda de la capacitación digital en Europa, con el fin de elaborar definiciones de competencias digitales de alcance europeo. En esta línea se han elaborado algunos informes como “The supply and demand of e-skills in Europe” en junio, y en septiembre de 2005 respectivamente.

A los planes anteriores se ha de sumar la Resolución del Consejo de los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros, reunidos en el seno del Consejo de Comunidades europeas (2006), donde se reconoce el valor de la educación en el ámbito de la juventud europea y se hace hincapié en la importancia de la educación no formal como elemento fundamental en los ámbitos social y económico describiendo estrategias de la UE para la juventud, en la que se concede relevancia a la figura del animador juvenil.

En el Primer Informe sobre la Juventud en la Unión Europea de la Comisión de las Comunidades Europeas (Bruselas, 2009), se contempla la participación de los jóvenes, destacando las actividades de educación no formal llevadas a cabo por trabajadores profesionales y organizaciones no gubernamentales juveniles, como un elemento importante del aprendizaje permanente. Este documento confirma que, el ocio y tiempo libre son importantes para ayudar a los jóvenes a desplegar una amplia gama de resultados positivos para su desarrollo social, emocional, profesional, físico, cognitivo y cívico, así como el compromiso, señalando que, estos resultados positivos puede tener un impacto tanto en su desarrollo personal como comunitario. En relación a la generación digital y las e-competencias, el informe indica que, las e-habilidades no son sólo técnicas, sino también estrategias interdisciplinarias y cognitivas que contribuyen a la solución de problemas, desarrollo de capacidades, comprensión de los fundamentos de la nueva comunicación estratégica y desarrollo de

nuevos tipos de relaciones sociales, competitividad en las empresas e innovación en Europa.

Desde la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) y la UNESCO se han elaborado una serie de estándares educativos de competencias digitales que sirven como guía y como medida comparativa para distintos programas educativos que se han tomado como referencia para esta investigación.

Por otro lado, en el ámbito español, como consecuencia de la creación de un marco común de cualificaciones profesionales, el Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales (INCUAL) establece dentro de su catálogo de competencias laborales la cualificación profesional de Dinamización Comunitaria, recogida en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en el R.D.1368/2007. Este perfil competencial nos orienta en nuestro análisis de competencias tecnológicas que consideramos se deben reflejar para el perfil del Monitor/a de Ocio y Tiempo Libre. Además, nos fijaremos en el Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social (2007) elaborado por ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) y CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales), ya que consideramos que el perfil del Educador/a Social está relacionado con el perfil de Monitor/a del que se ocupa nuestra investigación.

Sáez Carreras (2009) nos indica que los Educadores Sociales definen, construyen, proponen, sostienen y legitiman, aquellas competencias consideradas como propias y específicas de la profesión. Es por ello que consideramos que el propio profesional de la ASC reflexione acerca de la necesidad de incorporar las competencias tecnológicas en su ámbito de actuación. Por lo tanto, tomaremos como referencia los documentos indicados anteriormente para determinar si se incluyen las competencias digitales o e-competencias en los programas oficiales, y determinar en su caso cómo se adecúan a las necesidades y demandas de la juventud del siglo XXI.

## METODOLOGÍA

Planteamos un diseño metodológico de carácter mixto, basado en el paradigma de investigación-acción con carácter evaluativo y participativo. Se ha utilizado de manera complementaria metodología de carácter cuantitativo y cualitativo, con el fin de describir, comprender y explicar los fenómenos objeto de análisis. Se han obtenido datos generales relacionados con los programas de formación, que han permitido identificar e interpretar su relación con las TICs, además de analizar apreciaciones, actitudes, nivel de logro y satisfacción de profesionales y jóvenes estudiantes de los cursos de MOyTL, además de recoger expectativas y demandas de jóvenes usuarios de las tecnologías, denominados generación net.

Se trata de una investigación realizada en el ámbito nacional con una muestra representativa de la población y estratificada que consta de: 25 Escuelas de Animación, 95 formadores, 350 alumnos de Escuelas de Ocio y Tiempo Libre, y 579 jóvenes.

La información fue recogida durante el año 2012, mediante tres instrumentos: un cuestionario validado con ítems abiertos y cerrados, varios grupos de discusión con expertos y una entrevista. La información ha sido tratada con el programa estadístico SPSS y los datos de tipo cualitativo se han analizado a partir del establecimiento de categorías significativas y su triangulación.

## CONCLUSIONES

A continuación se presentan algunos de los datos más significativos relacionados con el tema central del trabajo. En concreto se aportan resultados reveladores organizados según las dimensiones establecidas en la investigación.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN	
ESCUELAS	68% privadas; 16% públicas 48% asociación; 16% empresa Aragón 16%; Andalucía 12%; Cataluña 12%; Castilla y León 12%; Madrid 12%; País Vasco 12%; Asturias 8%; Castilla la Mancha 4%; C. Valenciana 4%; Baleares 4%; Murcia 4%.
FORMADORES	26-36 años 84% hombres; 16% mujeres 98% nacionalidad española 94% Estudios universitarios. 81% Ciencias Sociales y Jurídicas Formación 81% MOyTL Experiencia 89% entre 2-10 años
ALUMNADO	17 a 25 años 71% hombres; 29% mujeres. 95% nacionalidad española Formación: 35 % bachillerato; 12% Grado Sociales y Jurídicas Trabajos voluntariado 33% Trabajo retribuido como MOyTL: 53%
JÓVENES	77% entre (13-16 años) ; 18% (17-21 años) 51% hombres; 49% mujeres 77% nacionalidad española; 16% América Latina; 7% resto Europa 90% estudiantes ESO;

ESCUELAS DE ANIMACION: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	
DIMENSIONES	RESULTADOS
COORDINACIÓN PRESENCIAL	Si 92%. Realización de más de tres cursos al año, combinando modalidades intensiva y extensiva como elementos organizativos y de gestión predominantes.
TENDENCIA HACIA INCORPORACIÓN DE LAS TICs	Necesidad de formación, instalaciones y recursos. Predisposición positiva hacia la incorporación de las TICs en los programas. Destacan los escasos conocimientos sobre las ventajas de su incorporación en los programas como recurso metodológico.
DEMANDAS Y NECESIDADES EN LOS PROGRAMAS	Las Escuelas necesitan incorporar en sus programas, competencias TICs que ayuden a los alumnos en el conocimiento de políticas europeas y el inicio del ejercicio responsable de la ciudadanía digital. Utilización de las TICs como herramientas digitales de innovación y participación en entornos virtuales, redes sociales y espacios colaborativos de carácter internacional.

FORMADORES: NECESIDADES Y DEMANDAS	
DIMENSIONES	RESULTADOS
ORIENTACIÓN EN SU FORMACIÓN	Orientan la formación al desarrollo de actividades, aplicación de técnicas diversas, destacando la nula utilización de los recursos TICs en las tareas de OyTL que trabajan.
CONTENIDOS MÁS IMPORTANTES	El desarrollo de habilidades sociales, la educación en valores, la planificación de actividades de OyTL y el perfil del animador son los contenidos más valorados. Entre los contenidos menos valorados se encuentren el uso de las TICs y conocimiento de la comunidad.
INCORPORACIÓN DE LAS TICs EN ASC	Con respecto a la incorporación de las TICs en ASC la mayoría opinan que no incrementaría su trabajo sino que contribuiría al enriquecimiento de los programas, la formación especializada en competencias TICs.

UTILIZACIÓN DE LAS TICs EN LAS TAREAS CON LA JUVENTUD	Actualmente no se utilizan los recursos TICs en el desarrollo de las tareas docentes, pero se considera necesario el conocimiento de estos recursos como enriquecimiento de los programas, con formación especializada en competencias TIC.
POLÍTICAS EUROPEAS DE JUVENTUD	Con respecto al conocimiento de los profesionales sobre las políticas europeas de juventud, sería necesario introducirlas en los programas debido a los escasos conocimientos que sobre ellas poseen.
PREDISPOSICIÓN HACIA LA FORMACIÓN EN TICs	Destaca la favorable disposición de los formadores hacia la su formación en utilización de recursos TICs ya que este hecho redundaría en beneficio de las actividades formativas que realizan con los alumnos en los cursos de MOyTL.

ALUMNADO: NECESIDADES Y DEMANDAS	
DIMENSIONES	RESULTADOS
Interés por su formación como MOyTL	La mayoría pretenden crear amistades y aprender a desarrollar habilidades sociales para, en el futuro, trabajar como monitores. Obtener puntuaciones altas que les sirvan para optar a puestos de trabajo oficiales relacionados con su profesión orientada al ámbito social.
Contenidos de los programas que más o menos les interesan	Entre los contenidos que más interesan a los jóvenes en formación destacan por este orden: las habilidades sociales, educación en valores, perfil del animador, planificación de actividades. Valoran en último lugar el conocimiento de la Comunidad Autónoma, seguido de la legislación y el uso de las TICs.
Importancia de aspectos relacionados con las TICs.	Adquiere un valor predominante la fiabilidad en la red, los riesgos que conlleva y el uso responsable de la misma. No les preocupa el control del tiempo ni la actitud crítica hacia los contenidos. Para ellos todo lo que les interesa tiene valor.
Grado de acuerdo con competencias para el MOyTL en el desarrollo de sus tareas con la juventud.	La mayoría consideran necesarios los accesos a internet para obtener información y recurso. Interesa aprender a gestionar la seguridad. Utilizar los recursos TICs como herramientas de innovación. Desconocimiento en contenidos digitales.

GENERACIÓN NET: NECESIDADES Y DEMANDAS	
DIMENSIONES	RESULTADOS
Preferencias TICs	El orden de interés por las TICs se encuentra muy definido destacando en primer lugar internet, seguido del móvil y videojuegos.
Utilidad de los recursos TICs	Utilizan estos recursos fundamentalmente para relacionarse con los demás, sin preocuparse del control del tiempo y son conscientes de los riesgos que supone la utilización poco fiable de las redes.
Contenidos de programas en cursos de MOyTL	Se deduce de sus respuestas su valor predominante es la relación personal y la participación, pasando a un segundo plano el control de las emociones y la educación para la salud.
Internet Edad inicio uso Habilidad en el manejo Tiempo de conexión Utilidad	Son precoces en cuanto a la utilización de internet (7-12 años) y en el aprendizaje de estrategias de manejo que, generalmente se produce con amigos y en su mayoría todos los días de la semana.  La búsqueda de información es la actividad predominante y la mayoría no temen a los riesgos que comporta la utilización poco responsable de internet, aunque se preocupan por las normas básicas de seguridad.
Videojuegos Edad inicio uso Habilidad en el manejo Tiempo de conexión Utilidad	Son precoces en cuanto a la utilización de los videojuegos, (7-12 años) y en el aprendizaje de estrategias de manejo que, generalmente se produce con amigos. Se usan de forma individual en menor medida, y solamente en días puntuales se comparten con los amigos. Predomina en su utilización el aspecto lúdico: entretener, jugar y compartir e intercambiar información con los amigos.
Teléfono móvil Edad inicio uso Habilidad en el manejo Tiempo de conexión Utilidad	La utilización y disponibilidad del móvil es otro de los elementos significativos. La mayoría disponen de móvil desde muy temprana edad 7-12 años y aprenden su manejo solos o con amigos usándolo todos los días para comunicarse con ellos. Aprenden nuevas aplicaciones y no realizan fotos o vídeos sin autorización. No les interesa aprender sobre la utilidad de este recurso con fines educativos. En su mayoría es un recurso para: llamadas, escuchar música, conectarse a internet, cámara y alarma.

El panorama anterior arroja luz sobre la percepción obtenida acerca de los recursos tecnológicos, ya que a pesar de su rápido avance e incorporación a la sociedad como elemento imprescindible, como ocurre con el teléfono móvil e internet, no se consideran herramientas que puedan enriquecer la tarea educativa en el ámbito de la formación del ocio y tiempo libre. El análisis de estas dimensiones, nos permite avanzar en el esclarecimiento de la dinámica y cariz que adquieren las competencias digitales y la utilización de los recursos TICs desde la Animación Sociocultural en los programas de formación para Monitores de Ocio y Tiempo libre y las valoraciones del alumnado en formación y jóvenes pertenecientes a la generación net.

Los programas de las Escuelas de Animación Sociocultural especializadas en la formación de MOyTL, necesitan introducir en las competencias de sus programas, indicadores que ayuden a generar conocimientos, productos y procesos, además de estrategias interdisciplinares y cognitivas para obtener información, evaluarla y organizarla en formatos digitales que favorezcan la comunicación, la relación y la colaboración en y desde entornos digitales de manera responsable y segura, generando y gestionando trabajos desde entornos digitales.

El carácter tradicional y especializado en el mundo de la Animación Sociocultural, y los posibles problemas derivados del uso coordinado de recursos, posturas distintas según especialidades, formación y procedencias diversas de cada profesional o dificultades de organización, tal como se refleja en nuestra investigación, provoca que, con más frecuencia de la deseada, el alumnado reciban una formación orientada a los estándares tradicionales en este mundo académico y laboral.

Los intereses de las Escuelas consultadas, están relacionados con la dotación de recursos tecnológicos, una predisposición positiva hacia la incorporación y estructuración de conocimientos articulados con el ejercicio responsable de la ciudadanía digital desde el marco europeo, donde se contemplen las TICs como recursos de innovación y participación en entornos colaborativos.

A pesar de las valoraciones positivas que realizan los formadores, no podemos obviar los resultados más significativos en sus

respuestas, que guardan relación con el desconocimiento y falta de formación especializada en el uso de herramientas digitales que enriquecerían su trabajo. Destaca su disposición favorable para la introducción en los programas el estudio y puesta al día en políticas europeas de juventud utilizando los recursos TICs para estos fines. Lo expuesto nos abre la puerta para posibles trabajos más concretos que relacionen los aspectos indicados con estrategias interdisciplinares y cognitivas acordes con los avances sociales y tecnológicos.

Por otro lado, los jóvenes en formación de los programas de OyTL, con sus respuestas y manifestaciones, también permiten visibilizar que, su preocupación fundamental es la relación social. Este hecho se pone de relieve en la valoración de los contenidos de los programas relacionados con el desarrollo de habilidades sociales y comunicación, pero rechazan las posibilidades que ofrecen las TICs.

Sorprende la utilización precoz y aprendizaje autónomo en el manejo de los recursos tecnológicos por los jóvenes de la generación net. Las relaciones o intercambio de información que mantienen con iguales de manera continua, en su mayoría se producen por medio de recursos tecnológicos como internet y teléfono móvil, pero no se orientan a la búsqueda de información relevante para la ampliación de sus conocimientos académicos o culturales.

Siendo cautos en la información obtenida de la generación net, podemos avanzar la conclusión de que, en términos generales, las relaciones interpersonales y el intercambio de información lúdica nos ofrece un marco en el que esos vínculos positivos pueden ser aprovechados para mejorar la formación relevante e introducir conocimientos sobre contenidos y estrategias digitales con fines educativos.

En este sentido, es de especial trascendencia la necesidad de incorporar en los programas de MOyTL competencias relacionadas con las TICs. La realidad descrita nos muestra de forma generalizada que, en Animación Sociocultural y en el ámbito concreto de la formación para el OyTL, no se contemplan competencias TICs en los programas oficiales. Sin embargo entre los

profesionales que trabajan en este ámbito, existe una predisposición positiva en base a sus respuestas, hacia la necesidad de formación en la utilización de recursos metodológicos y estrategias interdisciplinares y cognitivas relacionadas con las TICs como innovación, ampliación de conocimientos y ejercicio responsable de la ciudadanía digital en entornos europeos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Estatal de Educación Social & Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social. Barcelona: ASEDES.
- Catalá, R. (2009). *Los inicios de la animación sociocultural en España* (2ª vol). Accedido en enero de 2009 en <http://quadernsanimacio.net>
- Comisión Europea (2001). Libro Blanco sobre la juventud - Un nuevo impulso para la juventud europea. [COM (2001) 681 final - no publicado en el Diario Oficial].
- Comisión Europea (2002): Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - eEurope 2002: Impacto y prioridades Comunicación al Consejo Europeo de primavera de Estocolmo del 23 y 24 de marzo de 2001. [COM (2001)0140 final].
- Comisión Europea (2005): Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos - Plan de acción que se presenta con vistas al Consejo Europeo de Sevilla, 21-22 de junio de 2002 [COM (2002)0263 final].
- Comisión Europea (2006): Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud europea [Diario Oficial C 168 de 20.7.2006].
- Delors (1996): La educación encierra un tesoro. París: UNESCO
- Frinking, E., Ligvoet, A., Lundin, P., & Oortwijn, W. (2005). *The supply and demand of e-skills in Europe*. The Netherlands: RAND Europe.
- International Society for Technology in Education. (2007). *National Educational Technology Standards for Students*. Consultado el 13 de noviembre de 2013 en <http://www.iste.org/standards/standards-for-students>
- International Society for Technology in Education. (2008). *National Educational Technology Standards for Teachers*, 2nd Edition. Consultado el 20 de noviembre en <http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers>
- Real Decreto 1368/2007. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad. Boletín Oficial del Estado, nº256 - de 25 de octubre de 2007, pp. 43445-43539.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS . Cuadernos de Comunicación e Innovación*. 84, enero – marzo, 2.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramienta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Úcar, X. (2002). Medio siglo de Animación Sociocultural en España: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*. Edición digital. (Publicación 10/VII), ISSN 1681-5653.
- UNESCO (2008). *ICT Competency standards for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

# NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS ÉTICOS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

## RESUMEN

En este artículo se plantea la necesidad de revisar la formación en ética que reciben los profesionales de la educación social, de manera que se les capacite realmente para abordar situaciones de alta complejidad, como son los dilemas éticos. Se exponen las conclusiones de una primera investigación sobre cómo estos profesionales resuelven los conflictos de valor y se observa que la forma como lo hacen es una importante fuente de estrés profesional. Se propone crear dispositivos que permitan reducir la vivencia individual y subjetiva de conflicto y permitan gestionarlos de forma sistemática desde estructuras colectivas de carácter profesional, con la finalidad de objetivar los conflictos, reducir el estrés de su gestión y tomar las decisiones de la forma más justa posible.

## PRESENTACIÓN

No hay educación sin valores. La cuestión valorativa siempre está presente en la práctica profesional de la educación social en todas sus perspectivas: en el planteamiento ideológico de los proyectos, en la orientación de las intervenciones, en el posicionamiento de los equipos ante las desigualdades sociales o en el día a día del desarrollo de la práctica profesional. Los conflictos de valor son consubstanciales a la práctica profesional de la educación social. Como ya hemos indicado en otros textos (Vilar, 2013), al menos hay tres razones que nos obligan a reflexionar de forma sistemática sobre ética y valores en la educación social.

### LA MIRADA POLÍTICA ANTE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

#### Y EL CARÁCTER INTERPRETATIVO DE LA REALIDAD

La educación social no es una profesión neutra. Al contrario, nace y se desarrolla desde la perspectiva de un compromiso político explícito. Como indica Caride (2008), la acción educativa debe desarrollarse “sin perder de vista el horizonte de los Derechos Humanos, el bienestar y la calidad de vida de las personas, que son los referentes principales para una sociedad inclusiva, equitativa y justa” (p. 128). Esta mirada desde los Derechos Humanos implica

*comprometer el acto de educar con valores e ideales que reivindican una profunda transformación de la sociedad; y, consecuentemente, la denuncia de todas aquellas circunstancias que violan, limitan o coartan la dignidad humana en su irrenunciable aspiración a una convivencia más libre, equitativa, solidaria, justa, democrática y pacífica (Caride, 2009, pp. 56-57).*

Por otra parte, lejos de los supuestos de la racionalidad técnica, según los cuales la realidad se puede describir de forma objetiva, las aportaciones de la hermenéutica nos recuerdan que la realidad siempre es una construcción, una interpretación subjetiva donde intervienen sensibilidades, ideologías, elementos culturales y valorativos. Por ello,

*la pedagogía social y las Prácticas educativo-sociales no pueden ser analizadas tan solo desde el interior de la epistémica racionalidad tecnológica. Requiere también el punto de vista de la sociedad y de las personas que se ven afectadas por ellas, en clave político-ideológica, ética, moral, económica (Caride, 2005, p. 106).*

En esta situación, el profesional se ve siempre interpelado por las circunstancias del momento social e histórico que vive y no puede dejar de tomar una posición.

### LA IMPLICACIÓN CON LAS PERSONAS VULNERABLES.

#### RESPECTO, CUIDADO, ATENCIÓN

El proceso de profesionalización ha comportado el tránsito de un planteamiento basado en actitudes vocacionales hacia un enfoque de carácter técnico. Esto era necesario en una profesión muy voluntarista, a menudo carente de rigor, pero hay que entender que la capacitación técnica es una condición necesaria pero no suficiente en el ejercicio profesional. Ciertamente, la buena voluntad vocacional sin rigor no basta; hay que ser un buen técnico eficaz y experto para asegurar el rigor en los resultados que se esperan obtener, pero no se puede caer en el extremo de una tecnocracia aséptica. Como indica Hortal (1994), “la difusión de la

Vilar Martín, Jesús  
Riberas Bargalló, Gisela  
Rosa Gregori, Genoveva  
Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL)  
jvilar@peretarres.org; griberas@peretarres.org; grosal@peretarres.org

#### Palabras clave

Ética profesional, deontología, complejidad, estrés, burnout.

mentalidad técnica tiende a inhibir las capacidades de respuesta y responsabilización éticas de los sujetos (...) En el ámbito técnico, la responsabilidad se diluye” (p. 78).

Por ello, consideramos que dentro de un ejercicio profesional riguroso basado en la técnica y en el conocimiento, es imprescindible manifestar actitudes de solicitud, de interés y de comprensión sincera hacia la otra persona sin las cuales el acercamiento no es posible y se imposibilitaría el hecho educativo. La perspectiva relacional pone de relieve la necesidad de desarrollar actitudes y virtudes en torno a la idea de sensibilidad moral (talante positivo, presencia moral, simplicidad, sinceridad) (Hansen, 2002), sobre el tono y el tacto pedagógico (reconocimiento, apoyo, comprensión) (Van Manen, 1998, 2003), el respeto (Sennett, 2003), y todo aquello que tiene que ver con la ética del cuidar (compasión, competencia, confidencialidad, confianza, conciencia, benevolencia, autonomía del otro, no discriminación y respeto a la intimidad) (Torralba, 2002a, 2002b).

Ahora bien, conviene señalar que la implicación personal en las profesiones que trabajan en situaciones de vulnerabilidad o dependencia son a su vez una importante fuente de tensión moral, por lo que en algún caso puede ser comprensible que el profesional se haya refugiado en el discurso tecnocráticos para esquivar todo aquello que tiene que ver con la implicación y el compromiso. Porque la dimensión relacional, el reconocimiento del otro vulnerable, la mirada comprometida desde la ética, abre la puerta al terreno de las emociones. Como nos recuerda Román (2001), “la responsabilidad también incluye, además de la dimensión racional, objetiva y deontológica, una vertiente sentimental: nos sabemos responsables de algo pero nos sentimos responsables de alguien” (p. 27). Por ello, es necesario tener en consideración las tensiones éticas y emocionales que el trabajo desde estas virtudes puede llegar a provocar.

#### ESTRÉS Y AGOTAMIENTO MORAL

Como puede verse, la permanente exposición a situaciones de encuentro con otra persona que está en una situación de

vulnerabilidad o de injusticia puede convertirse en una fuente de estrés de gran magnitud. El profesional es sensible a las cuestiones morales, quiere promover cambios, pero no dispone de los instrumentos para hacerlo y, con mucha frecuencia, se siente solo y sin recursos para gestionar esta conflictividad moral.

Esta constatación nos ha de hacer ver los errores que se comenten en la formación básica de los/as educadores/as sociales, cuando se interpela a su sentido moral pero no se les capacita para la gestión de estos conflictos. La ética de la profesión no debe plantearse como algo heroico y sublime lleno de voluntarismo, ni tampoco como algo de fácil reglamentación mediante códigos deontológicos; debe plantearse como un complejo proceso lleno de dificultades que si no se gestiona adecuadamente puede dejar muchas heridas. Estamos de acuerdo con Baptista (2011) cuando afirma que

*a reflexão em torno de questões de ética, moral e deontologia, convocando as dimensões ideais do «deve ser», tende a dar origem a discursos sedutores mas por vezes demagógicos, favorecendo fenómenos de moda e de cosmética social que, na verdade, pervertem a verdadeira exigência ética. Estes discursos são particularmente apelativos em tempos de incerteza, de desencanto e de frustração pessoal e profissional, mas são totalmente incompatíveis com uma cultura de responsabilidade relacional vinculada ao primado ético da alteridade (p. 48).*

Urge plantarse cómo debemos cuidar la salud de los profesionales, cómo los capacitamos desde la formación básica y permanente para protegerse de situaciones límite que pueden estar cargadas de violencia. Es imprescindible capacitar en los procesos de gestión de los conflictos de valor. Lo contrario, es poner los profesionales en una situación de mayor vulnerabilidad y en disposición de experimentar pronto burnout.

Abordar un conflicto de valor exige método y proceso, lo que supone poner en juego dos tipos de conocimientos. Por un lado, aquel que tiene que ver con las fuentes generadoras del conflicto, con su contenido, de manera que esto nos permita diferenciar adecuadamente los elementos esenciales que entran en conflicto, de los elementos superficiales que los manifiestan o el escenario

en el que éste se produce. En segundo lugar, aquel que tiene que ver con las estrategias de gestión, el procedimiento específico para tomar una decisión.

La diferenciación entre el contenido moral y forma formas de tratamiento es necesaria porque nos permite abrir dos líneas complementarias de reflexión: por un lado, todo lo que tiene que ver con los valores que dan sentido a la misión de los profesionales y a las virtudes en que éstos se manifiestan; por otro, nos pone en situación de analizar los procedimientos de deliberación para la toma de decisiones, lo que ayuda a conectar de manera efectiva el pensamiento (lo que guía y da sentido a la misión) y la acción (lo que realmente se resuelve y se concreta en cada actuación específica). Esta doble perspectiva es imprescindible en el abordaje sistemático de conflictos de valor porque son las dos fuentes de las que emanan los criterios que se deberán tener en cuenta en la toma de decisiones.

En resumen: de la misma forma que la acción profesional ha sistematizado el diseño, la planificación y la evaluación de sus actuaciones, todo lo que tiene que ver con la gestión de los conflictos de valor aún permanece en el terreno de la intuición y la subjetividad personal; se apela frecuentemente a cuestiones valorativas que tienen que ver con la identidad profesional, y eso es necesario, pero no es suficiente para la gestión efectiva de los conflictos. Su tratamiento, al corresponderse con situaciones de alta complejidad, requiere método, estrategia y planificación. Sólo de esta forma podremos disminuir el nivel de sufrimiento de los profesionales y, a la vez, responder de la forma más justa posible a las necesidades de las personas con las que se trata.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

A partir de los antecedentes que se acaban de exponer, la presente comunicación tiene por objeto presentar la investigación que estamos desarrollando para saber cómo los profesionales gestionan los conflictos de valor y hasta qué punto, disponer de un código deontológico les ayuda a hacerlo de forma satisfactoria para ellos y para las personas atendidas. La idea es plantear un estudio comparativo entre los datos que ya disponemos de investigaciones anteriores (que expondremos a continuación) y los nuevos que hemos obtenido en una investigación actual, que está en fase de análisis.

Nuestra hipótesis es que la elaboración del código deontológico y su posterior difusión ha sido útil para mejorar la identidad profesional pero no ha sido efectiva para mejorar la forma de abordar los conflictos de valor, que siguen gestionándose desde esquemas individuales de carácter personal y privado. Disponer únicamente de sentido moral para el ejercicio profesional no reduce los niveles de estrés a los que el profesional se ve expuesto ante un dilema moral.

El resultado de la primera investigación ya realizada y una primera mirada sobre los datos de la que ahora estamos desarrollando nos indica que la toma de decisiones está condicionada fundamentalmente por tres elementos:

- La mirada subjetiva del profesional, su sentido moral y su experiencia.
- El tipo de estructuras de soporte para la deliberación de las que disponga a la hora de valorar las alternativas y tomar decisiones.
- El grado de presión al que esté expuesto y la urgencia en la respuesta.

En la primera investigación descubrimos que el análisis de los conflictos de valor parte de un equívoco inicial: siempre hay una vivencia subjetiva de conflicto pero, que exista esta vivencia subjetiva no significa que se deban abordar como si fueran

un problema privado. Debe entenderse como una cuestión generada en un contexto profesional/público que debe gestionarse desde parámetros profesionales. Al tratarse de una situación que se genera en un contexto público (la profesión), creemos que debe existir una estructura pública y colectiva para poderlo tratar de forma lo más objetiva y justa posible. En la investigación, vimos que en un número muy elevado de casos la resolución de los conflictos consistió fundamentalmente en una reflexión individual basada en la experiencia personal, con escaso apoyo estructurado para la toma de decisiones.

En la investigación que estamos presentando, las formas más frecuentes de gestión, ordenadas de menos frecuentes a más frecuentes, fueron (Vilar, 2013):

- En algunos casos (pocos), los educadores/as manifiestan directamente que en su equipo recurren a la supervisión o al soporte de profesionales externos a su puesto de trabajo y apuntan a que este sistema de gestión debería ser de uso generalizado. Este tipo de apoyo puede ayudar a construir un cuerpo sistematizado de experiencias. A menudo, el objetivo principal suele ser resolver el conflicto concreto y no tanto aprender de la experiencia para generalizar lo que se ha aprendido a otras situaciones futuras.
- Con mayor frecuencia se recurre al propio equipo pero para hablar desde el sentido común, la experiencia, la intuición, la vocación o la sensibilidad y no tanto desde el uso de un sistema estructurado de gestión. A menudo se trata sobre todo de una cuestión de solidaridad y de buen ambiente en el equipo. En estos casos, la percepción del equipo es altamente subjetiva ya que no utiliza elementos externos de referencia, aunque pueda haber algún documento o protocolo que hace la función de guía y posteriormente de acta.
- Todavía dentro de las instituciones, pero de manera más informal, predomina ampliamente la consulta con algunas personas del equipo, pero sólo con aquellas con quien hay buena relación o un cierto vínculo afectivo. En estos casos se ve muy claro que la comunicación es similar a la que se produciría si se tratara de un dilema personal-privado y a

menudo no queda recogida de ninguna forma ni la gestión ni la decisión que se ha tomado.

- Ya situados en la vivencia claramente personal-privada, hay un número importante de profesionales que hablan de los conflictos de valor generados en el trabajo con personas afectivamente cercanas, no profesionales (amigos, pareja, etc.), totalmente al margen del contexto laboral. Es frecuente, también, hacer actividades que ayuden a pensar o a desangustarse (deporte, paseos, actividades de relajación...).
- Finalmente, hay quién hace todo lo posible para abordar el conflicto y, directamente, no hace nada. En estos casos, justifican esta actitud con criterios muy pragmáticos (“no es mi problema”, “no depende de mí”...) que a menudo esconden la impotencia y la necesidad de autoprotegerse frente a situaciones que les generan sufrimiento y ante las que sienten que no pueden hacer nada.

Una de las primeras conclusiones que se desprendieron de este estudio es que, a pesar de disponer de un código deontológico, esto no mejora los procesos de gestión. En realidad, aunque se hable constantemente de trabajo colaborativo y de equipo, la realidad es que éste se desinhibe habitualmente y se concibe con naturalidad que un conflicto ético debe resolverlo la persona que lo experimenta. Constatamos que tiene todavía un peso muy notable la tradición profesional de carácter actuador aplicacionista del modelo tecnocrático, inspirado en la racionalidad técnica, donde predomina el trabajo en solitario basado en la intuición y la experiencia profesional, en lugar de estrategias reflexivas e investigadoras, propias de la racionalidad científica y crítica (Riberas, Vilar, & Mora, 2013). Estas últimas serían más adecuadas para entornos y situaciones de complejidad, como es el caso de los conflictos de valor y dilemas morales.

El uso de mecanismos personales, hace que tanto la vivencia de conflicto como la decisión tomada sea marcadamente subjetiva, lo que ponía al profesional en un nivel de tensión y de presión que a menudo está muy por encima de lo que profesionalmente le correspondería asumir.

En este contexto, es comprensible que en muchos casos la impotencia haga que se produzca una importante distancia entre el pensamiento y la acción. Si traducimos la propuesta de Kohlberg sobre los niveles de desarrollo moral a la forma de gestión de los conflictos de valor por parte de los profesionales (Kohlberg, 1989), podemos decir que se pasa de “lo que se debería hacer” (desde una perspectiva postconvencional de pensamiento centrado en la justicia universal) a “lo que toca hacer” (desde una perspectiva convencional basada en la obediencia a la norma y el no cuestionamiento de la misma para evitar el conflicto) y en algunos casos (más de lo que sería aceptable) a “lo que nos conviene hacer” (desde una perspectiva preconvencional basada en evitarse un problema o obtener un beneficio).

Por otra parte, y pensando en la persona atendida, esta subjetividad puede llegar a ser muy injusta porque la decisión que se tome en cada situación dependerá de quién la gestione y de los niveles de presión a los que se halle sometido, y no tanto de lo que realmente sea lo más conveniente para ese caso.

Los datos que estamos empezando a obtener en la investigación actual parecen confirmar que esta tendencia no se ha invertido y que la gestión de los conflictos sigue planteándose en clave individual, con ausencia de soporte profesional.



## DISCUSIÓN Y PROPUESTAS

Debemos profundizar más en estos nuevos datos, pero por el momento vamos a exponer los criterios que desde nuestro punto de vista han de orientar la formación de profesionales.

La primera cuestión de carácter más global que hay que plantear es la urgencia de capacitar a los profesionales y adaptar sus estructuras de trabajo para responder a los nuevos escenarios de cambio, dinamismo social, indefinición de fronteras epistemológicas y complejidad. Para ello, la formación ha de garantizar que se generaliza una cultura profesional de carácter reflexivo e investigador. Las principales manifestaciones de este cambio del profesional actuador al reflexivo, se concretan en los siguientes puntos (Riberas & Vilar, 2014):

- Se produce el paso de una mirada centrada en la intervención resolutoria, parcial, a una mirada centrada en la promoción integral de la persona.
- Se entiende que un entorno complejo y a menudo difuso es el espacio natural de trabajo del profesional, para el cual no hay respuestas preestablecidas y es imprescindible crear respuestas “ad hoc” de cada situación.
- Para poder crear conocimiento, se pasa de la oposición teoría-práctica a una integración entre la reflexión y la acción.
- Para asegurar una correcta atención a las personas, es imprescindible un trabajo cooperativo de carácter interdisciplinario entre profesionales que evite caer en contradicciones entre los profesionales que intervienen en una misma realidad social.
- Hay que asegurar el respeto a los procesos complejos y los tiempos de las personas atendidas, pero a la vez, hacer un uso adecuado de los recursos disponibles de manera eficaz y eficiente.

- Se comprende que la actividad profesional es un ejercicio de responsabilidad moral que responde al compromiso adquirido con la sociedad de la que se forma parte.

Esta complejidad no es únicamente técnica o epistemológica: también lo es política y, por ello ética, por lo que, para nosotros, la manera de desarrollar el sentido de servicio público y a la vez la capacitación frente a este tipo de entornos es convertir la ética en un eje fundamental en la formación de profesionales reflexivos. Ahora bien, se trata de una concepción amplia y poliédrica del concepto: como formación filosófica que desarrolla la responsabilidad pública y el sentido moral; como capacitación técnica que exige rigor, eficacia y eficiencia técnica y como capacidad estratégica para gestionar situaciones injustas y estresantes como puede ser la resolución de conflictos o dilemas morales (Riberas, Vilar, & Rosa, 2014).

Creemos que es un error considerar el código deontológico como el instrumento que ha de solucionar los problemas morales de los profesionales en su práctica cotidiana. Ciertamente, dibujará el horizonte ético de la profesión y servirá para marcar las líneas de referencia compartidas sobre el sentido y la esencia de los valores que constituyen la identidad profesional, pues esa es su función. Pero se trata de un documento generalista de carácter aspiracional, por lo que no se le puede pedir aquello para lo que no ha sido creado. Como venimos exponiendo, es necesario disponer de una estructura mucho más compleja que realmente dé respuesta a las necesidades cotidianas para la gestión de conflictos de valor.

En consecuencia, la segunda cuestión, desde esta perspectiva amplia de la formación ética, consiste en establecer una formación para la gestión de conflictos que aporte:

- Un cuerpo teórico conceptual claro y ordenado sobre ética aplicada.
- Un marco de referencia específico sobre los deberes morales de la profesión que vaya más allá del código deontológico.

- Un bloque estructurado de materiales de referencia que orienten la toma de decisiones ante los conflictos de la práctica (guías de referencia que eviten tanto la subjetividad como el relativismo).
- Un dispositivo para abordar conflictos de valor, con el objeto de reducir la subjetividad emocional y un método que aporte orden en el proceso de deliberación en el abordaje de los conflictos de valor: discusión, registro y evaluación de los efectos de las decisiones tomadas.

Nuestra propuesta es que la vivencia subjetiva ha de ser objetivada para que la toma de decisiones sea lo más justa para la persona atendida y lo menos traumática para la persona que debe tomarla. Para ello es necesario disponer de un mecanismo que resuelva tres incógnitas: por una lado, que aporte contenidos morales, referencias, criterios a tener en cuenta y que eviten tanto la subjetividad como el relativismo; en segundo lugar, un espacio de deliberación estructurado que permita tomar las decisiones con serenidad; finalmente, un método sistemático de discusión que ordene el proceso de deliberación y de toma de decisiones y que permita registrarlas y establecer el seguimiento o evaluación de los efectos que produzca. En definitiva, construir un dispositivo que permita pasar de una respuesta reactiva y a menudo improvisada por la urgencia, a una respuesta proyectiva, elaborada y basada en la experiencia anterior o, al menos, que aporte datos para que la decisión sea lo menos improvisada posible. El resultado de implementar esta estrategia es que el equipo, entendido como un sistema, aprende y gana en experiencia respecto de los conflictos de valor, lo que permite que progresivamente pueda hacer ejercicios de anticipación ante nuevos conflictos y, además, los resuelva con mayor objetividad y menos estrés.

En este sentido, no se trata únicamente de cursar una asignatura sobre ética profesional, sino, además, de establecer puentes entre asignaturas que de una forma u otra tienen que ver con la gestión de conflictos de valor: habilidades sociales, técnicas de entrevista, gestión de situaciones de crisis, por ejemplo, donde hay que poner en juego destrezas y habilidades de carácter emocional y comunicativo, además de las deliberativas o propiamente

morales. Esto implica importantes cambios en la metodología de formación, que debe centrarse más en la transversalidad y no en la incomunicación que acostumbra a darse entre materias en los planes de estudio.

Para ello, las competencias que convendría desarrollar serían (Vilar, 2013):

- Mirada analítica y prospectiva desde criterios de complejidad sobre los escenarios donde pueden aparecer conflictos de valor.
- Conocimiento teórico básico sobre filosofía moral para la participación activa en la construcción de la ética aplicada de la profesión.
- Sentido moral, conciencia y sensibilidad respecto del compromiso moral que se adquiere en el ejercicio profesional.
- Actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor.
- Conocimiento y uso responsable del conjunto de instrumentos de referencia para el tratamiento y el análisis de los dilemas morales.
- Capacidad resolutoria para gestionar de forma efectiva y reflexionada los dilemas morales.

Finalmente, esta estructura amplia que venimos proponiendo ha de ser el resultado de la colaboración de todos los agentes que tienen que ver con el desarrollo de las políticas de atención a las personas: los propios profesionales y sus estructuras organizativas, que han de definir de forma estricta el sentido de su actividad y ejercerla con rigor; la universidad, que es responsable de una formación inicial y permanente sólida, de calidad, vinculada a las necesidades reales del sector y de la ciudadanía; los agentes contratadores, que han de crear las condiciones laborales adecuadas para poder desarrollar la actividad profesional de forma satisfactoria; las administraciones, que han de construir políticas sociales y han de determinar los marcos

económicos y jurídicos para su implementación efectiva (Vilar, 2013). Como nos recuerda Román (2009)

Los profesionales de los servicios sociales, solos no pueden; (...) Depositar toda la ética de la atención a la dependencia y fomento de la autonomía en el profesional es desmoralizarlo, condenarlo a una posición quijotesca de querer pero no poder. Por eso hay que hablar a la vez de las responsabilidades de las organizaciones y de las instituciones donde trabajan los profesionales de los servicios sociales, de sus asociaciones profesionales y de la política social en general (p. 6).

De momento, urge que la universidad tome la iniciativa de revisar las propuestas formativas que reciben los/as educadores/as sociales y plantee metodologías de trabajo que realmente les capacite para gestionar las dificultades de un mundo complejo, de forma efectiva, justa y lo más saludable posible.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFICAS

Baptista, I. (2011). Ética e educação social – interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.

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

Caride, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.

Caride, J. A. (Coord.). (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria.

Hortal, A. (1994). Tres perspectivas del ejercicio profesional. In J. L. Fernández & A. Hortal (Eds.). *Ética de las profesiones* (pp.75-82). Madrid: UPACO.

Kolhberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza (Eds.) *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza Psicología.

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

Riberas, G., Vilar, J. & Rosa, G. (2014). La ética, eje transversal de formación en los grados de Educación Social y trabajo Social. Una mirada prospectiva. *SEECI* (en prensa).

Riberas, G., & Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 45 (en prensa).

Román, B. (2001). Cap a una ética de la responsabilitat: de Kant a Apel. *Comprendre, Revista Catalana de Filosofia*, 3 (1), 19-42.

Román, B. (2009). Ètica en els serveis socials. Professions i organitzacions. *Papers d'acció social*, 7, 1-24.

Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.

Torrallba, F. (2002a). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Barcelona: Institut Borja de bioética y Fundación Mapfre Medicina.

Torrallba, F. (2002b). *Pedagogía de la vulnerabilidad*. Madrid: CCS

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.

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

Vilar, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. *Lugares d'Educação* (en prensa).

# O CONTACTO NO ACOLHIMENTO FAMILIAR: NOVELOS DO PASSADO, LINHAS DO PRESENTE, LAÇOS DO FUTURO

## RESUMO

O acolhimento familiar constitui, na maioria dos países ocidentais, a primeira e a mais expressiva resposta de colocação de crianças que são retiradas às suas famílias biológicas, proporcionando-lhes um contexto familiar estável, decisivo para o seu processo de desenvolvimento. Neste processo ganha especial importância o contacto com as famílias de origem, quando daí não resulte qualquer dano para a criança, de forma a mitigar sentimentos de abandono e de rejeição e preparar a reunificação familiar, se tal for possível e desejável. Em Portugal, o acolhimento familiar encontra-se institucionalizado desde a década de setenta do século passado e constitui-se como uma medida residual, verificando-se inclusivamente um decréscimo da aplicação da medida nos últimos anos.

Esta comunicação tem como objetivo contextualizar brevemente esta medida de proteção à infância e apresentar os contornos metodológicos, bem como os primeiros resultados, do Projeto de Investigação “O Contacto no acolhimento familiar: padrões, resultados e modelos de gestão”. É necessário construir conhecimento acerca do contacto entre famílias e crianças em acolhimento familiar, nomeadamente ao nível da identificação dos autores das visitas, dos locais onde ocorrem, da determinação da sua frequência e das reações emocionais e comportamentais da criança após as visitas. Mas este conhecimento deverá ser útil ao desenvolvimento dos sujeitos, resultando dele a transformação dos contextos mais vulneráveis e ficando disponível para a avaliação da medida do acolhimento familiar.

## INTRODUÇÃO

Por assumir um papel inquestionável no desenvolvimento pessoal e social das crianças, “o direito à família é um dos direitos de provisão mais consensuais” (Soares, 2005, p. 304). A família é o primeiro grupo que acolhe a criança, a educa e protege, promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento. As interações familiares são a matriz de relações mais alargadas, e a vida familiar cria raízes de segurança que permitem o alargamento territorial de casa para a escola, comunidade, mundo.

Os comportamentos parentais, as condições de vida e os vínculos estabelecidos na primeira infância têm implicações na organização da personalidade dos sujeitos, na capacidade de estabelecimento de vínculos, no acesso ao conhecimento, no modo como o sujeito se representa e vê o mundo. Então, perante situações graves vividas na família e que constituem perigo para a criança, colocando em causa o seu bem-estar e desenvolvimento, surge a necessidade de retirada da criança à família biológica, no superior interesse da mesma, e o seu reencaminhamento para uma resposta alternativa. Nestas circunstâncias, o acolhimento familiar constitui-se como uma das medidas de proteção das crianças e jovens.

Na maioria dos países europeus, a colocação em Acolhimento Familiar mostra-se como a resposta com maior expressão, no entanto, o sistema português continua a centrar-se na institucionalização de menores (Delgado, 2010).

A investigação sobre as medidas de proteção à infância é escassa, o que tem contribuído para o pouco conhecimento acerca do Acolhimento Familiar (AF). O Projeto de Investigação “O Contacto no acolhimento familiar: padrões, resultados e modelos de gestão”, integrado no Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, iniciado em 2013, será um contributo para tornar mais conhecida e eficaz a colocação em acolhimento familiar, para onde evoluirá provavelmente o sistema de protecção português a curto/médio prazo, atendendo ao contexto internacional.

Bertão, Ana  
Ferreira, Mariana  
Oliveira, Joana  
*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*  
Carvalho, João  
*Instituto Universitário da Maia (ISMAI/CESNOVA/UNICES)*  
anabertao@ese.ipp.pt; mariana.ferreira.1990@gmail.com; joana.oliveira.18@hotmail.com; jcarvalho@ismai.pt

### Palavras-chave

acolhimento familiar, contacto, família de origem, família de acolhimento

Este é um projeto inovador no contexto nacional, uma vez que as abordagens desenvolvidas em Portugal, até à data, não contemplam as especificidades do contacto, e pode assumir uma dupla importância: 1. no âmbito da definição das políticas de proteção à infância e das medidas de colocação; 2. no contexto da educação social, ao nível da intervenção com as famílias, envolvendo acolhedores e pais na construção de um espaço familiar seguro.

## O ACOLHIMENTO FAMILIAR DE CRIANÇAS: BREVE CONCEPTUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA MEDIDA EM PORTUGAL

A medida de AF assenta no pressuposto de que o ambiente familiar é o contexto mais favorável ao desenvolvimento das crianças, desde que tenha condições para promover o seu bem-estar, desenvolvimento e educação. Contudo, quando não estão reunidas estas condições, é sempre preferível deslocar a criança para outro ambiente familiar, onde possa ser integrada, cuidada e afetivamente investida, e que funcione, temporariamente, como família de substituição:

“(…) el acogimiento familiar es una medida de protección por la guarda de un menor se va a ejercer por una persona a familia que asume las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral” (Mañes, 2004, p.320).

Com esta medida pretende-se oferecer à criança um contexto familiar estável, crucial ao desenvolvimento de sentimentos de segurança e permanência, bem como a possibilidade de manter o contacto com a sua família biológica (Delgado, Carvalho, & Pinto, 2013, p. 126), de modo a que se mantenham os laços familiares, quando deles não resulta perigo para a criança. A vivência do acolhimento familiar pretende constituir-se como uma

mudança positiva e o início de uma etapa de vida mais promissora para a criança (Amorós & Palacios, 2004).

Ancorado no espírito de grupo e na solidariedade familiar e comunitária, o acolhimento familiar privado, tal como a adoção, esteve sempre presente na sociedade portuguesa, concretizando-se como uma prática combinada entre famílias ou de assistência às crianças órfãs ou abandonadas por parte da Igreja Católica; é no entanto mais recente, com maior desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX, a perspectiva de que o Estado tem o dever de intervir sobre as famílias para proteger as crianças, quando necessário (nas situações de negligência e de maus tratos, por exemplo) (Delgado, 2013b; Soares, 2005).

No plano normativo, em Portugal, o decreto-lei n.º 288/79, de 13 de agosto, institucionalizou pela primeira vez o acolhimento familiar, tornando legal “uma prática crescente, espontânea ou promovida por iniciativa dos serviços de ação social do estado ou das instituições privadas de solidariedade social.” (Delgado, 2010, p. 337).

Atualmente, vigora o decreto-lei nº 11/2008, de 17 de Janeiro, que define o acolhimento familiar como a “atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou a uma família, habilitadas para o efeito, e visa a integração da criança ou do jovem em meio familiar e a prestação de cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e a educação necessária ao seu desenvolvimento” (art.2º). A grande alteração relativamente à lei anterior consiste na admissão, apenas, de famílias de acolhimento cujos membros não possuam qualquer grau de parentesco com os menores e que não estejam candidatos à medida de adoção (decreto-lei nº 11/2008, de 17 de Janeiro).

Em Portugal, o acolhimento institucional continua a ser a medida de colocação mais expressiva, enquanto na maior parte dos países ocidentais, o AF assume-se como a primeira medida de colocação das crianças (Eurochild, 2010; Colton & Williams, 1997, 2006). Embora, o sucesso desta medida dependa de diversas variáveis, vários estudos reforçam o seu impacto positivo na vida das crianças (Del Valle, López, Montserrat, & Bravo, 2008; Triseliotis, Borland, & Hill, 2000).

Dados do último Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens em Portugal (Instituto da Segurança Social, 2014) indicam que, em 2013, encontravam-se em situação de acolhimento 8445 menores, valor que tem sofrido um decréscimo desde 2006, ano em que 12245 menores se encontravam em situação de acolhimento. Também o número de famílias de acolhimento tem vindo a diminuir desde esta data. Este decréscimo relaciona-se com a mudança legislativa que decorreu em 2008, retirando a possibilidade de acolhimento em famílias com laços de parentesco com a criança ou jovem bem como o facto de a seleção e formação de novas famílias de acolhimento não se constituir como uma prioridade.

Os números apresentados no referido relatório evidenciam a diferente aplicação das medidas de colocação das crianças, predominando a colocação institucional: em 2013, 65% estão em Lares de Infância e Juventude, 24% em Centros de Acolhimento Temporário, e apenas 4.4% se encontra em AF. Geograficamente, esta medida possui maior expressão na zona Norte do país, nos distritos do Porto (35.6%), Braga (15%), Vila Real (13%) e Viana do Castelo (11%). Nas regiões Centro e Sul, a colocação é diminuta ou ausente. Dados do Relatório evidenciam, ainda, que apesar do AF se constituir, legalmente, como uma medida temporária, devido à possibilidade de retorno à família de origem, cerca de 60% do total das crianças encontra-se com a medida aplicada há mais de cinco anos, e para 18% prevê-se o acolhimento permanente (Instituto da Segurança Social, 2014).

A caracterização das crianças e dos jovens em situação de AF, no distrito do Porto, realizada no âmbito do projeto de investigação “O Acolhimento Familiar no Distrito do Porto” (Delgado, 2013a) revela que das 289 crianças e jovens em medida de acolhimento familiar naquele distrito, em 2012, a maioria tinha mais de 12 anos de idade (18.7% tinham mais de 17 anos), muitas com problemas de saúde e desenvolvimentais, e com percursos escolares marcados por várias retenções, no início da colocação, aspetos que foram sendo ultrapassados ao longo do processo de acolhimento (Sampaio, Bertão, Timóteo, & Carvalho, 2013). Este estudo revelou que o acolhimento é avaliado como de sucesso por acolhedores, equipas de acolhimento e jovens em acolhimento.

No âmbito da investigação referida, as crianças e jovens realçaram a irregularidade dos contactos com as suas famílias de origem, as memórias marcadas pelas experiências de maus tratos, as saudades e a vontade de poderem decidir sobre o tipo de contacto que querem manter (Timóteo & Alheiro, 2013). Tais resultados levam à necessidade de um conhecimento aprofundado sobre o contacto, onde os aspetos relacionados com a identificação dos autores das visitas, os locais onde ocorrem, a determinação da sua frequência e das reações emocionais e comportamentais que a criança manifesta após as visitas devem ser contemplados, de modo a otimizar o processo.

## **O PROJETO “CONTACTO NO ACOLHIMENTO FAMILIAR: PADRÕES, RESULTADOS E MODELOS DE GESTÃO”**

O projeto de investigação “Contacto no acolhimento familiar: padrões, resultados e modelos de gestão” teve início em 2013 e surgiu na sequência do Projeto “O Acolhimento Familiar no Distrito do Porto”. Tal como o anterior, é um projeto integrado no inED e a equipa de investigadores é coordenada pelo Professor Doutor Paulo Delgado e formada por investigadores das áreas da Psicologia, da Sociologia, da Educação e do Direito.

A área geográfica em estudo será o distrito do Porto, englobando todos as colocações em AF enquadradas pelo Núcleo de Infância e Juventude, do Centro Distrital da Segurança Social do Porto, e pela Mundos de Vida (IPSS), instituições parceiras no projeto e responsáveis pela aplicação da medida.

Quanto à finalidade, este estudo pretende contribuir para uma melhor tomada de decisão quanto ao projeto de vida das crianças acolhidas, seja este a manutenção no acolhimento, com ou sem contactos, a transição para outra resposta, como a adoção, ou o regresso à família de origem.

O Projeto desenvolve-se numa metodologia mista, de cariz quantitativo e qualitativo, e recorre a métodos e técnicas diversificados (questionários, entrevistas e focus groups), em função

dos objetivos e dos sujeitos envolvidos, permitindo uma triangulação de dados que reforça a validade dos resultados. Pretende-se aliar a perspectiva investigativa à intervenção social, e que a produção de conhecimento se faça a par de mudanças na realidade, uma vez que se parte de uma visão da educação social que se quer

*“transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes do pleno desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade e, simultaneamente, necessita de ser, ela própria, transformativa, assumindo a permanente ligação à vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como promotora de respostas sociais em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão”* (Timóteo & Bertão, 2012, p.16).

Ora, o contexto do acolhimento familiar envolve teias relacionais complexas, onde a solidariedade, a aliança, o amor se cruzam com a competição, o medo e a separação, onde variáveis individuais, mais ou menos conscientes, agem simultâneas a variáveis situacionais, e onde as fronteiras entre o público e o privado ganham novos contornos. A escuta de todos os intervenientes permite colocar cada sujeito no lugar central da história e oferecer, a partir daqui, o lugar à reflexão sobre as práticas.

O objetivo geral do projeto é analisar os resultados do contacto entre a criança em AF e a sua família de origem, bem como as causas da sua existência ou cessação. Definiram-se como objetivos específicos:

1. Recolher e analisar a perspectiva da equipa de acolhimento, dos acolhedores, das crianças acolhidas e da família biológica sobre: os autores das visitas: local, frequência, e resultados dos contactos; as dificuldades sentidas na sua realização; o desempenho da Equipa de Acolhimento na planificação e no acompanhamento dos contactos.
2. Identificar e averiguar os processos e as causas que conduziram à inexistência ou à cessação do contacto / visitas.

3. Identificar mudanças a introduzir na organização e realização dos contactos, de modo a aperfeiçoar a gestão e o acompanhamento das colocações.
4. Estudar em detalhe uma pequena amostra de acolhimentos correspondentes aos 4 padrões de consequências do contacto: reações positivas, negativas, mistas ou de indiferença.
5. Analisar as vantagens e os riscos da manutenção do contacto bem como a necessidade de possíveis alterações ao nível dos autores, da frequência e do local das visitas que possam desencadear resultados adequados ao bem-estar da criança e à manutenção dos laços familiares.
6. Organizar workshops para os membros da equipa de acolhimento, os acolhedores e os elementos da família de origem, separadamente ou em conjunto, procurando refletir, a partir da experiência prática, sobre aspetos associados à preparação, realização e avaliação do contacto, alertando para as vantagens, consequências e desafios que lhe estão associados.
7. Identificar os pontos fortes dos acolhedores e as áreas que necessitam de apoio e desenvolvimento, de modo a promover a qualidade dos cuidados às crianças e jovens em acolhimento.

Para cumprimento do primeiro objetivo, já foram realizados e preenchidos os questionários às equipas e famílias de acolhimento sobre todas as situações de acolhimento em que existem contactos ou visitas. Para a consecução do segundo objetivo, selecionou-se uma amostra de 18 crianças e jovens que mantêm contacto com as famílias de origem e formaram-se três grupos focais, mistos quanto ao género, com o mesmo número de elementos, e organizados em função da idade, de modo a assegurar a sua representatividade. Serão, na fase seguinte, realizadas entrevistas semi-estruturadas, individuais, aos acolhedores destas crianças e jovens, às suas famílias de origem e aos técnicos que os/as acompanham.

Para se investigar as causas e os processos que provocaram a cessação dos contactos ou o que conduziu à sua inexistência (terceiro objetivo), recolher-se-ão informações junto da equipa de acolhimento, através de um questionário, sobre todos os casos em que cessaram os contactos/visitas e sobre todos aqueles em que estes nunca existiram.

Os dados recolhidos foram objeto de organização e de análise estatística (descritiva, inferencial e de conteúdo) e cruzados com as informações recolhidas através da análise documental (triangulação de dados), o que proporcionará a construção de conhecimento útil para a realização do quarto objetivo específico do estudo.

Com o recurso à investigação-ação, já se iniciou o estudo de uma pequena amostra de acolhimentos para que, num trabalho em proximidade, com encontros sistemáticos com todos os protagonistas (acolhedores, crianças, família de origem, técnicos), se possa aprofundar a compreensão dos diferentes padrões de contacto, e os seus impactos nas crianças (quinto objetivo).

Para a última fase do projeto fica a preparação dos workshops e a aplicação do Questionário Casey Foster Parent Inventory – Applicant Version, dirigido aos acolhedores (objetivos 6 e 7).

Todos os momentos do projeto têm ficado marcados pela comunicação aberta e permanente, a tomada de decisão conjunta e a colaboração entre a equipa de investigação e a entidade de enquadramento das medidas de AF.

## PRIMEIROS RESULTADOS

Após obtenção de consentimentos para a participação no estudo, os técnicos das equipas de acolhimento entregaram os questionários aos acolhedores, para que estes os preenchessem mais tarde e enviassem pelo correio para o inED. Os questionários foram, na sua grande maioria (96%), devolvidos pelo correio, após preenchimento. Com os acolhedores que não enviaram os questionários, foram marcadas entrevistas por telefone, para o seu preenchimento.

Foram analisados 217 questionários correspondentes ao número de crianças acolhidas, em Janeiro de 2014, em todo o distrito do Porto, sendo o concelho de Gondomar o que inclui o maior número de crianças em AF (49: 22.6%), seguido do concelho de Lousada com 20 crianças (9.2%). Estas crianças correspondem a 160 famílias de origem e a 140 famílias de acolhimento.

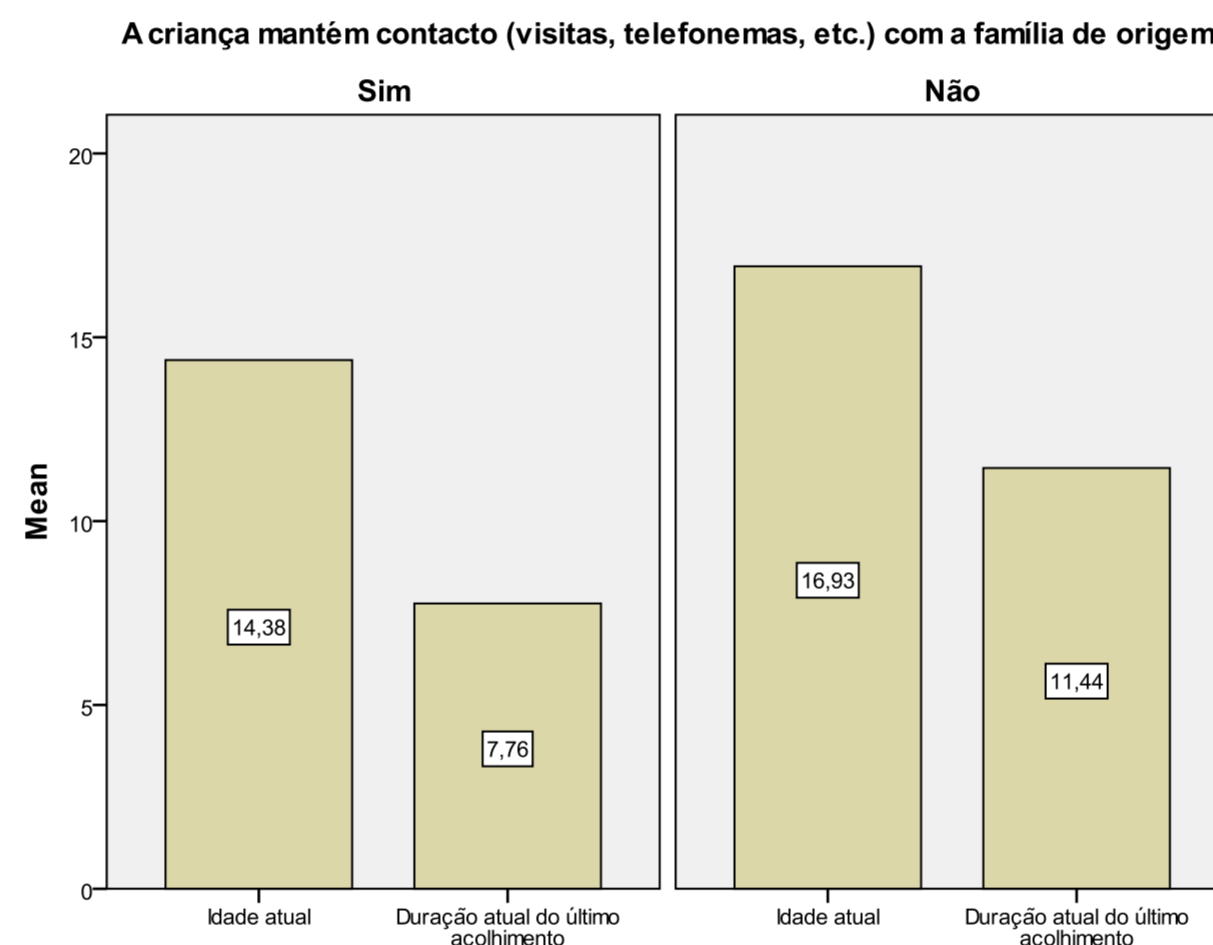
As idades das 217 crianças e jovens em medida de AF distribuem-se desde o primeiro ano de vida até aos 24 anos, situando-se a média nos 15,33 anos (DP = 4.75); importa realçar que mais de metade dos jovens tem idade superior a 14 anos (n=146). Em teste Kolmogorov-Smirnov verifica-se que a distribuição de idades das crianças e jovens não segue uma distribuição uniforme, podendo concluir-se para a população que existe um enviesamento negativo estatisticamente significativo ( $p < .001$ ). A maioria é do sexo masculino (56.2%).

As crianças e jovens encontram-se em média acolhidas há mais de nove anos, havendo no entanto uma diferença estatisticamente significativa ( $t = 1.797$ ;  $p < .05$ ) quando consideramos a duração do acolhimento por género, sendo maior no sexo feminino: a média do tempo de acolhimento para as raparigas situa-se nos 10.57 anos, enquanto para os rapazes é de 9.04 anos.

Quando analisamos em separado as crianças e jovens que mantêm algum tipo de contacto com a família de origem após a medida de AF, reparamos que 87 crianças e jovens acolhidos não mantêm qualquer contacto com a família biológica, sendo a média de idades destas crianças e jovens, bem como o tempo

de acolhimento, superiores aos das crianças e jovens que mantêm algum tipo de contacto. São assim, de um modo geral, as crianças mais velhas e que estão há mais tempo acolhidas aquelas que não mantêm qualquer contacto com a família de origem (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Média de idades das crianças com ou sem contacto



Curiosamente, e embora mais de um terço dos acolhedores refira os esforços que fazem para que as crianças e jovens acolhidos mantenham os contactos com as suas famílias, uma vez que a medida de AF é temporária e a reunificação familiar é o projeto para muitas crianças e jovens, o item referente ao período de acolhimento definido para cada criança não surge preenchido em quase metade dos questionários (42.4%) e nas outras, analisada a informação, apenas 8.3% das crianças tem um período definido de acolhimento, na opinião dos acolhedores. O que significa que a maior parte das crianças e jovens estão numa família de acolhimento sem que os acolhedores tenham conhecimento (consciente) da duração da medida. Ora, esta situação

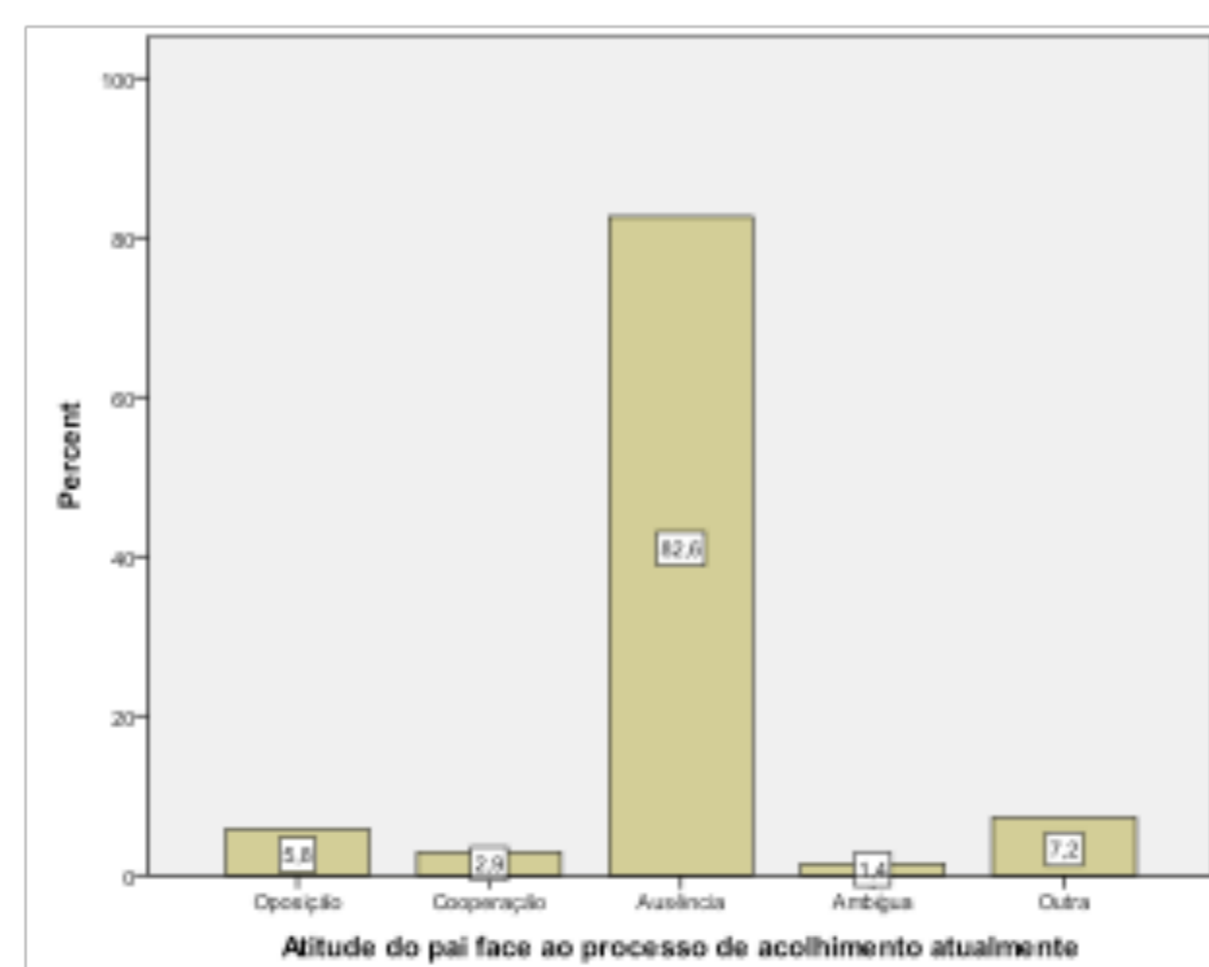
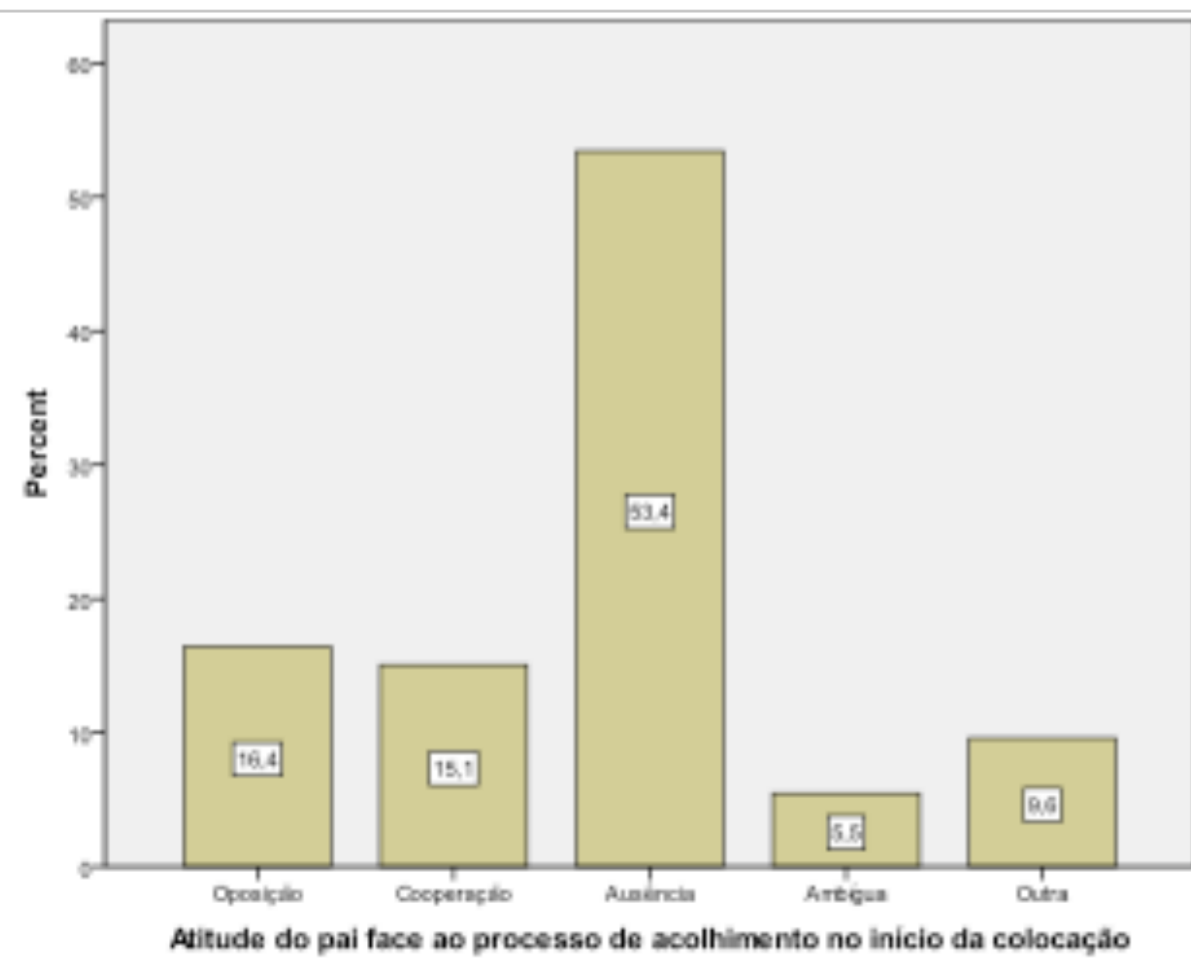
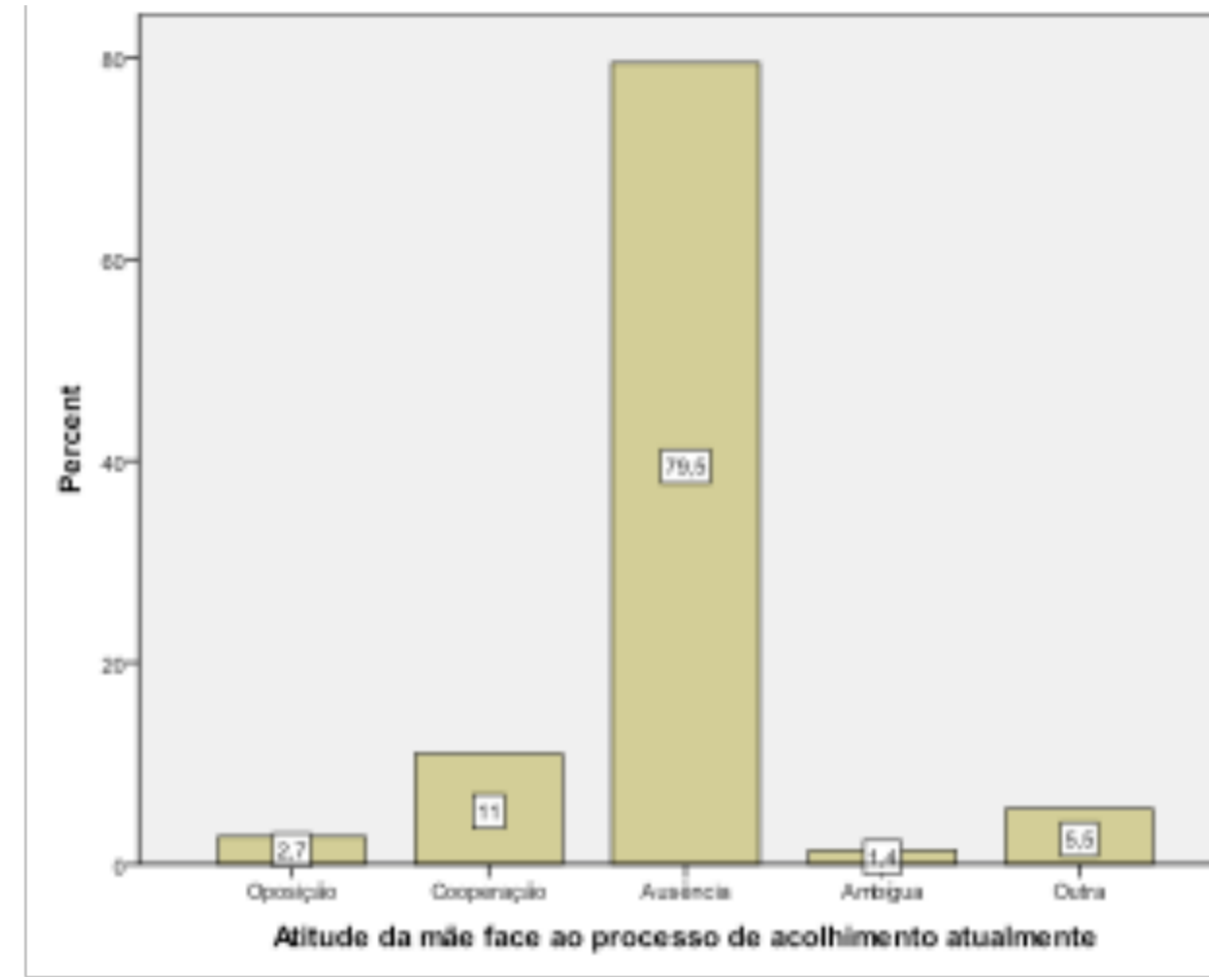
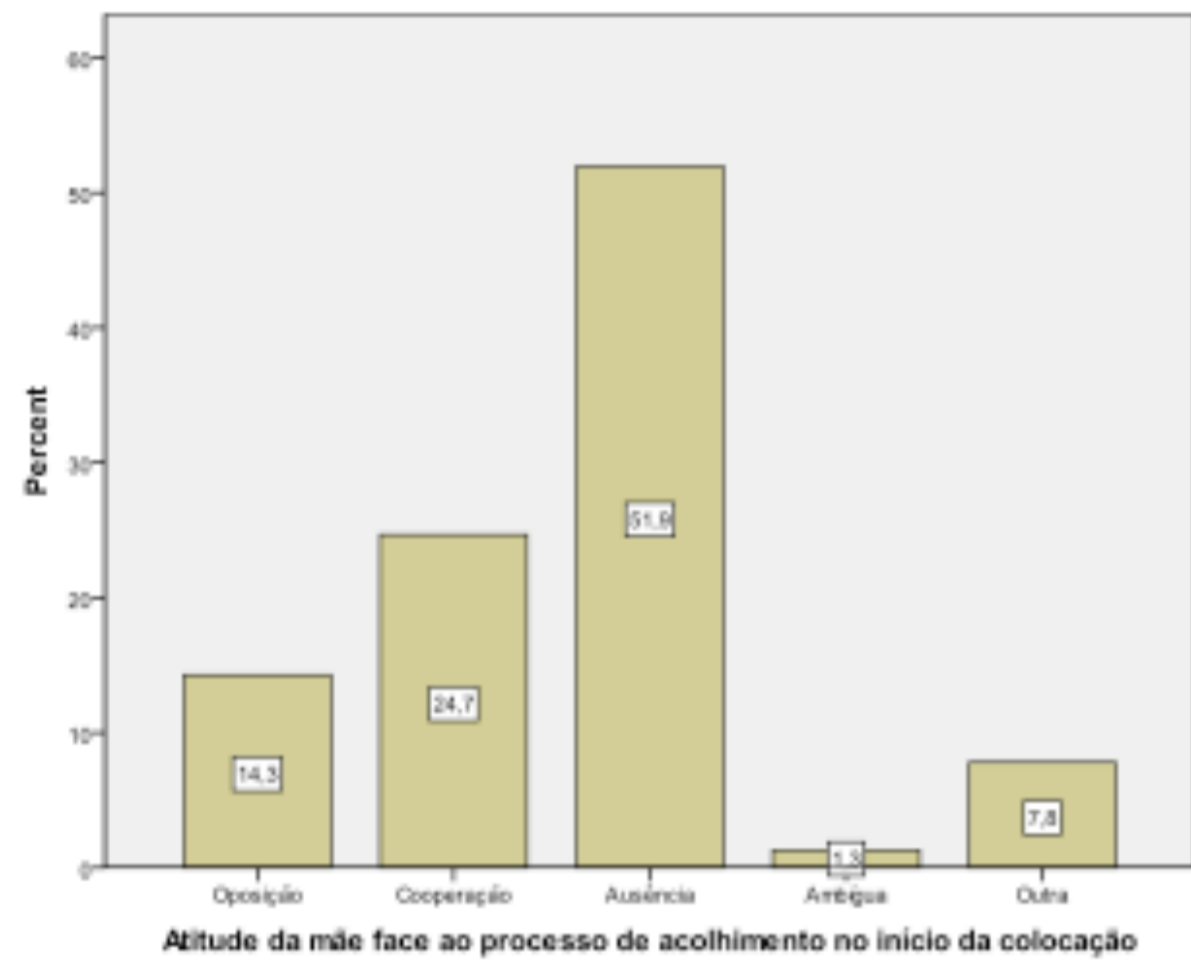
terá, inevitavelmente, implicações nas relações estabelecidas entre criança e acolhedores, havendo lugar ao investimento que o desejo de cada um permita, sem considerar o referencial da duração da medida. Por outro lado, este desconhecimento poderá também trazer maior sentimento de insegurança, dada a indefinição do tempo permitido para a relação. Importa, no entanto, esclarecer que o facto de os acolhedores não responderem à questão colocada, ou responderem “Não sei”, pode ter motivos diversos.

As atitudes dos pais e das mães das famílias de origem face ao processo de acolhimento são referidas pelos acolhedores como tendo sofrido alguma alteração ao longo do período de acolhimento, com diferenças significativas quando analisadas em separado, em função da existência ou ausência de contacto.

Nas situações de ausência de contacto, as atitudes das mães e dos pais são maioritariamente descritas como de “ausência”, quer no início do acolhimento (mães: 51.9%; pais: 53.4%), quer na atualidade (mães: 79.5%; pais: 82.6%). Pela análise do gráfico 2, percebe-se como evoluem as atitudes ao longo do processo: as atitudes das mães, no início, mais distribuídas pelas cinco categorias, com particular expressão para as de “oposição” (14.3%), “cooperação” (24.7%) e “ausência” (51.9%), concentram-se, na atualidade, nesta última, diminuindo significativamente as duas primeiras (2.7% e 11%, respetivamente); tal como acontece com as mães, inicialmente as atitudes dos pais surgem mais distribuídas pelas cinco categorias, com maior incidência nas três primeiras (“oposição”, 16.4%; “cooperação”, 15.1%; ausência, 53.4%), concentrando-se atualmente na “ausência”, baixando todas as outras categorias (Gráfico 2).

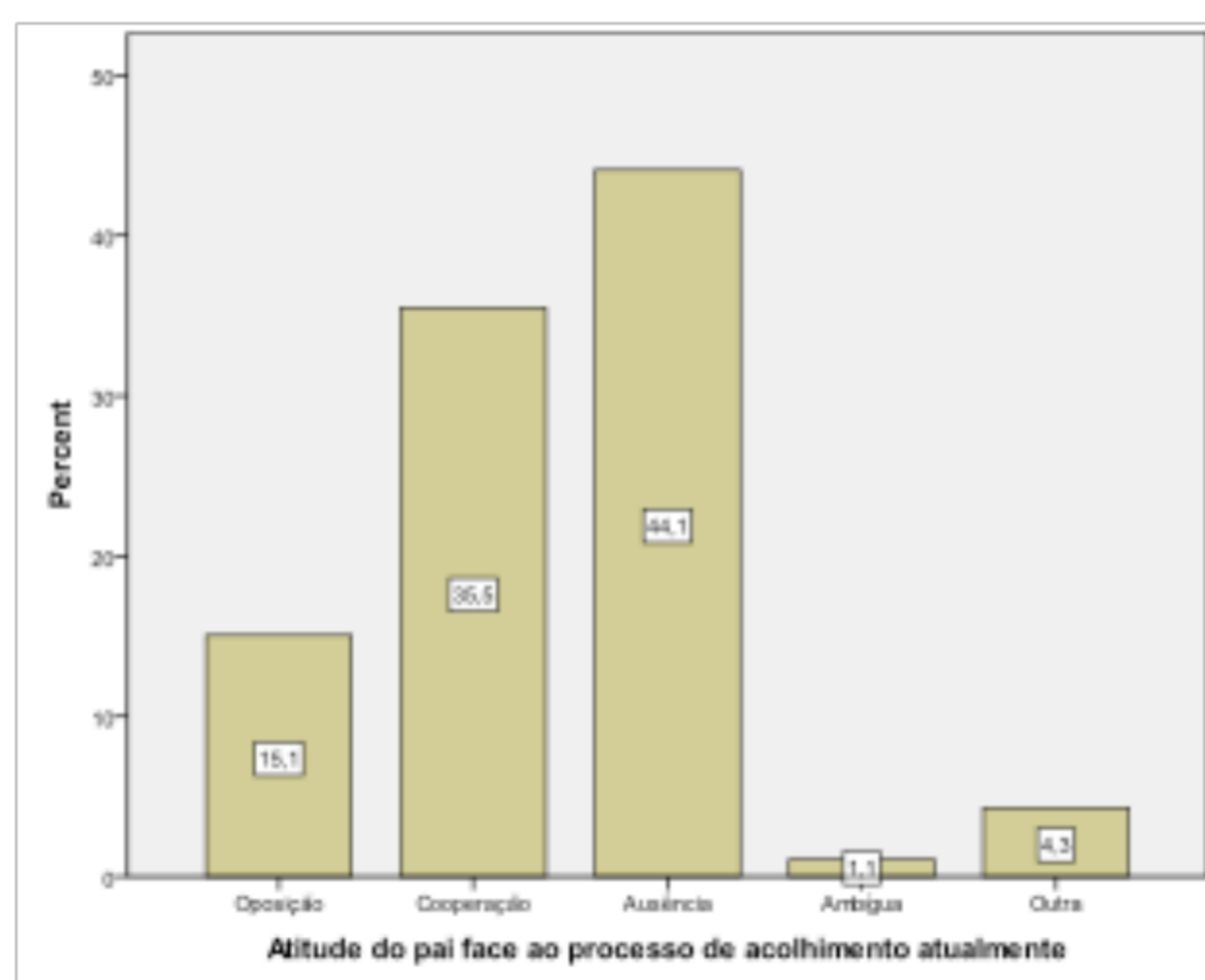
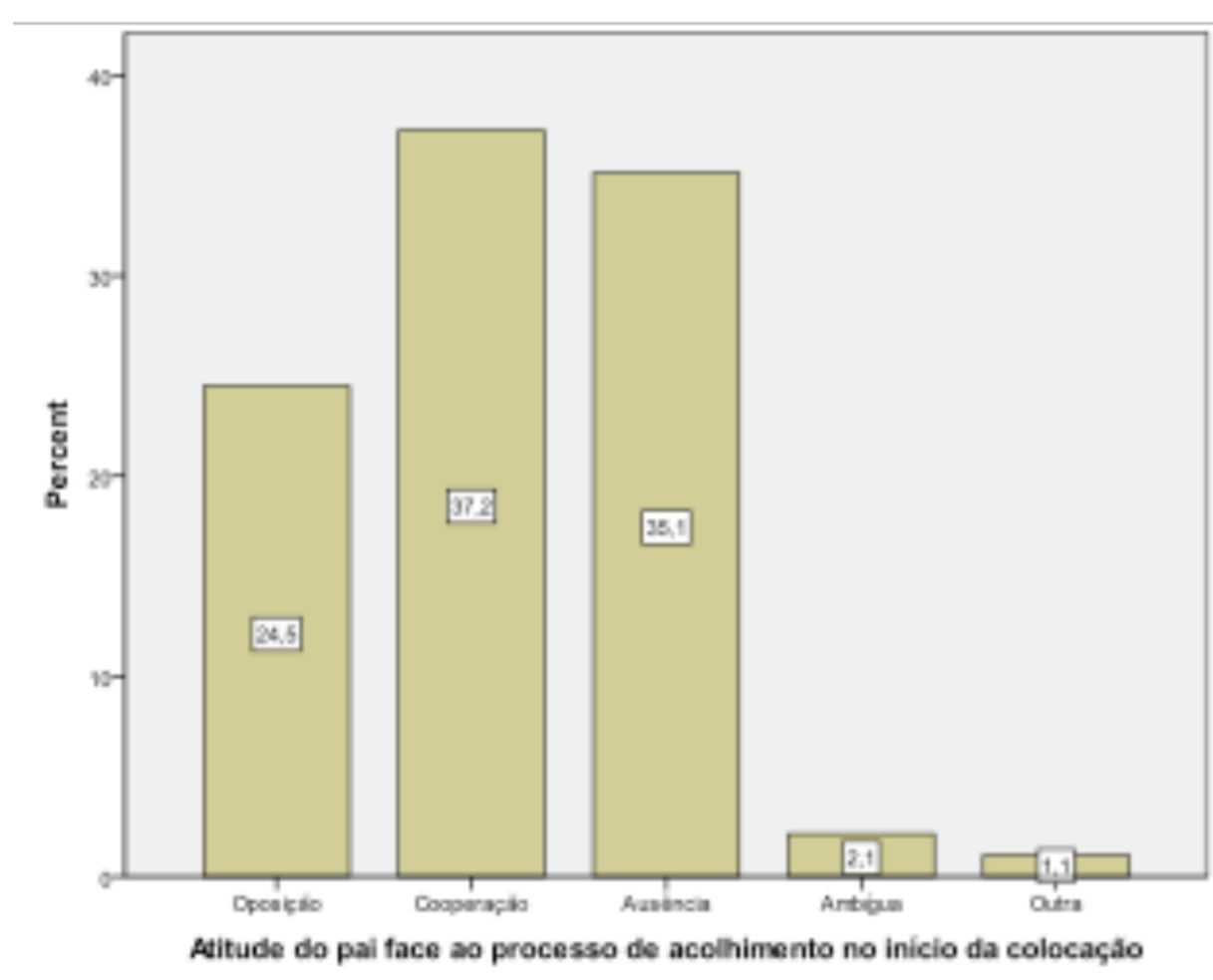
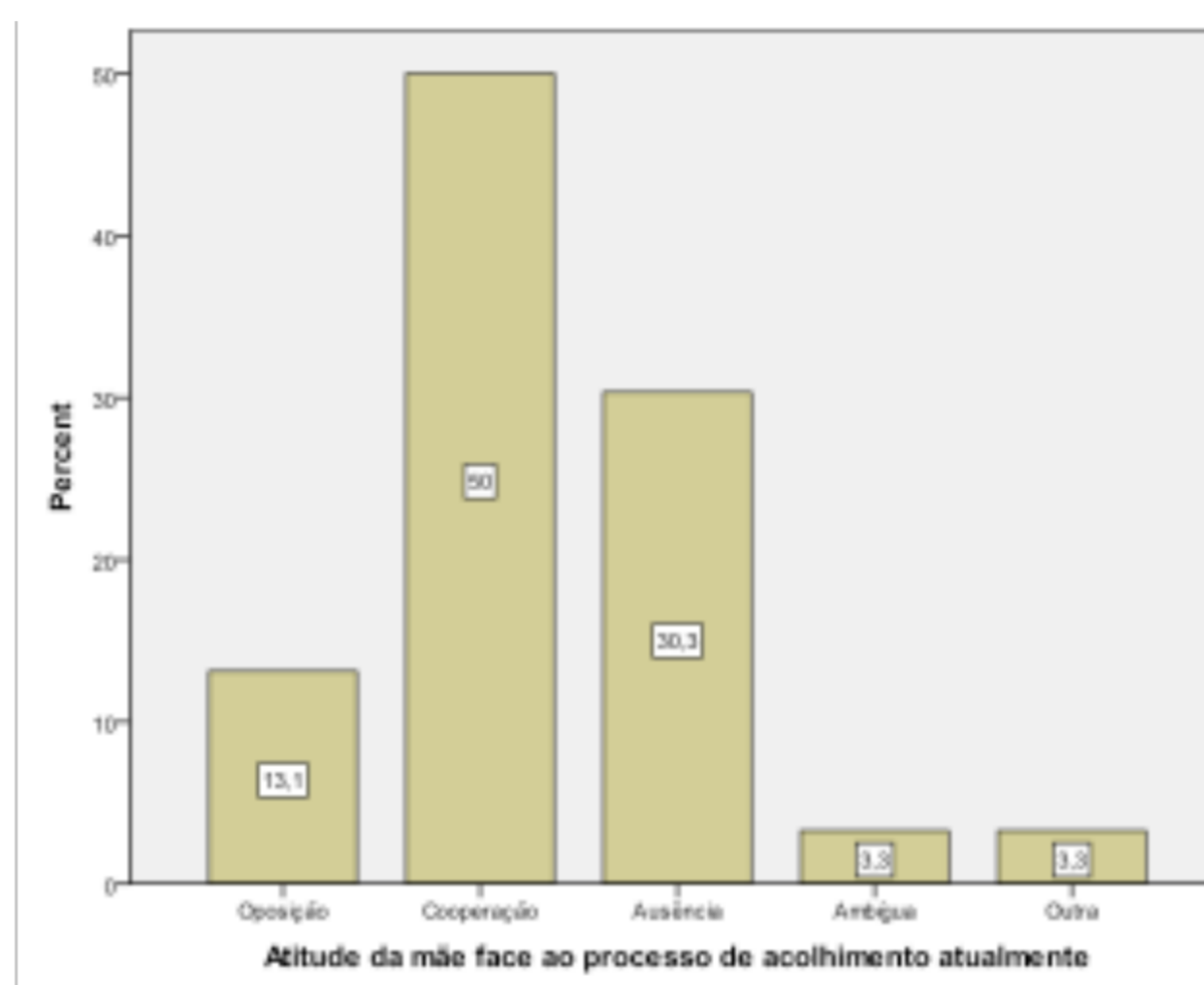
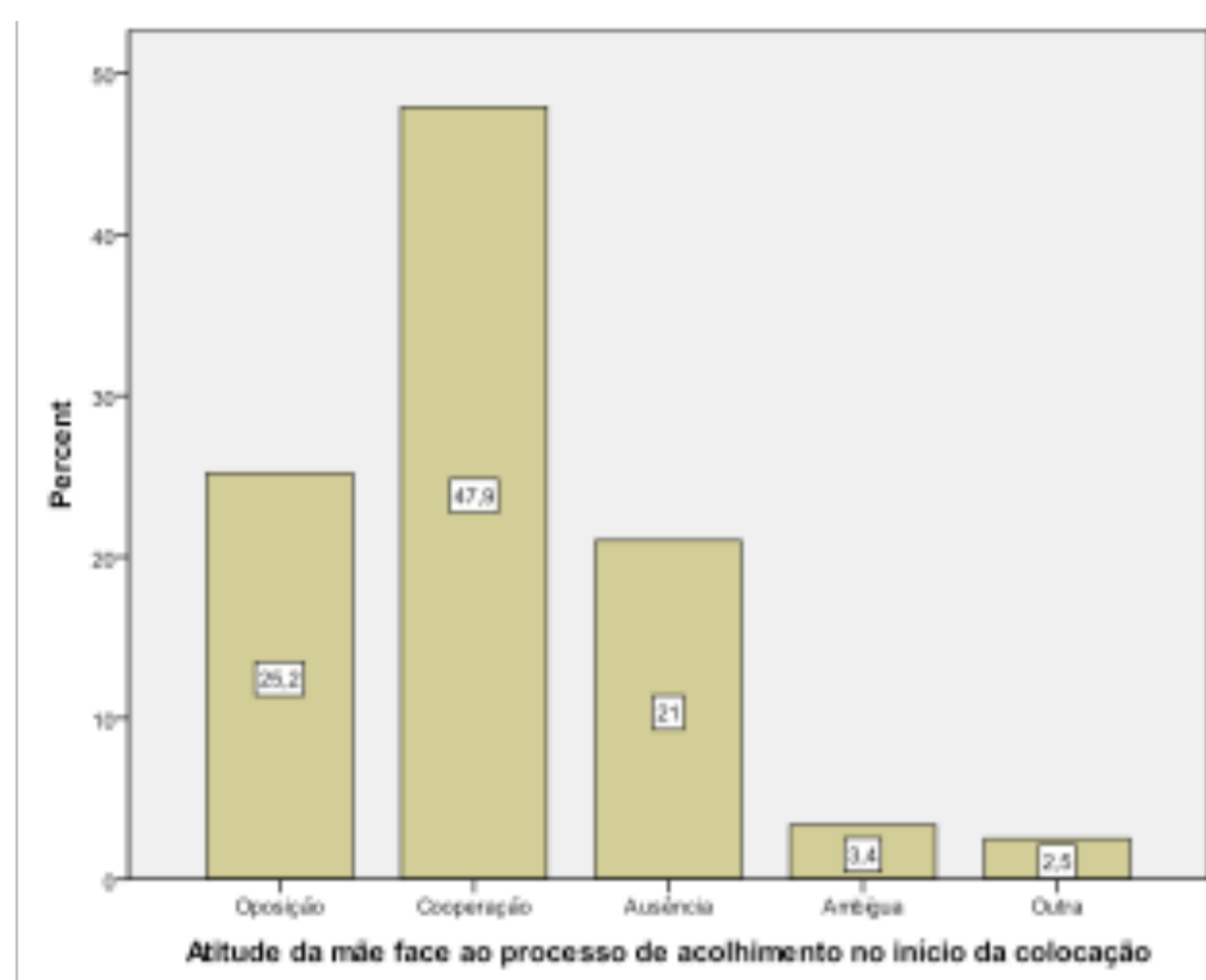
Se pensarmos que estes pais e mães não mantêm contacto com os seus filhos não são de surpreender, numa primeira análise, tais resultados; contudo, importa esclarecer mais aprofundadamente alguns aspetos, nomeadamente o que acontece durante o processo de acolhimento aos pais e mães que inicialmente eram reconhecidos como mantendo atitudes de cooperação e, as razões por que não mantêm contactos aqueles que ainda mantêm uma atitude de “cooperação” na atualidade.

Gráfico 2 - Atitude dos pais de crianças sem contacto



Nas famílias de origem que mantêm contacto com os seus filhos, as atitudes das mães e dos pais, no início da colocação em AF e na atualidade, surgem distribuídas pelas cinco categorias com maior ênfase nas três primeiras. Nas mães, as atitudes de “cooperação” estão fortemente representadas, quer no início do processo (47.9%) quer na atualidade (50%), seguindo-se as atitudes de oposição, que diminuem de forma expressiva de 25.2% no início, para 13.1% na atualidade, e as atitudes de “ausência” que aumentam a frequência ao longo do processo, sobem de 21% para 30.3%. Quanto às atitudes dos pais, e centrando-nos também nas três categorias com maior frequência, elas evoluem de forma diferente ao longo do processo de acolhimento: se no início da colocação as atitudes de “cooperação” e as de “ausência” apresentam valores muito próximos (37.2% e 35.1%, respetivamente), sendo mais baixa a percentagem das atitudes de “oposição” (24.5%), na atualidade, as atitudes de “oposição” e de “cooperação” diminuem de frequência, apresentando maior incidência as atitudes de “ausência” (44.1%) (Gráfico 3). Há que explorar os motivos por que também nas famílias que mantêm contacto com os seus filhos, as atitudes de “ausência” aumentam ao longo do processo. Os acolhimentos prolongados, as idades dos jovens, o grau de satisfação pela medida, alterações nas dinâmicas familiares, entre outros, poderão estar na origem deste fenómeno.

Gráfico 3 - Atitude dos pais de crianças com contacto



Há crianças e jovens que nunca tiveram contacto com a família de origem, após a sua colocação em AF, mas para a grande maioria, estes contactos foram cessando ao longo do processo de acolhimento, diminuindo há medida que aumenta a duração do acolhimento. Os motivos apontados são vários, em maior número, os acolhedores apontam o abandono ou desinteresse por parte dos pais e das mães das crianças acolhidas ou o desinteresse por parte das próprias crianças, e embora as famílias de acolhimento refiram a importância da manutenção dos contactos, a maior parte dos acolhedores não toma iniciativas relativamente à manutenção dos contactos quando estes cessam, apenas 38.8% dos acolhedores afirmam terem feito algumas tentativas para a manutenção do contacto, conversando diretamente com os pais, mães ou outros familiares das crianças, pedindo apoio à equipa de acolhimento ou incentivando as crianças a manterem o contacto com a sua família de origem. Alguns acolhedores referem ainda que tentavam facilitar as deslocações para as visitas quando a distância era apresentada como um problema.

São referidas diversas reações das crianças após a cessação das visitas (tristeza, indiferença, angústia, revolta, alívio, entre outras), embora as respostas referidas com maior frequência sejam as de alívio (25.6%), de indiferença (20%) ou mesmo “sem alterações comportamentais” (22.2%) que, se juntarmos à resposta anterior, significa que quase metade das crianças, segundo os acolhedores, fica indiferente à cessação dos contactos. Importa analisar e interpretar estes dados, em trabalhos futuros, com muita cautela, por quanto se sabe que na infância e juventude, tantas vezes, a indiferença é uma forma de proteção contra a dor depressiva. Contudo, importa realçar que quando os novos vínculos são seguros, há perdas do passado que se suportam muito melhor.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de investigação “Contacto no acolhimento familiar: padrões, resultados e modelos de gestão” está ainda no seu início, mas já abre caminhos para o aprofundamento do conhecimento desta realidade: quem são as crianças e jovens acolhidos que mantêm contacto com as suas famílias, como é que os acolhedores olham as famílias, os contactos e as suas implicações na vida das crianças e jovens acolhidas.

Da escuta dos acolhedores importa agora analisar as dificuldades, as vantagens e desvantagens, os lugares dos encontros. Falta analisar os discursos das crianças e dos jovens produzidos nos grupos focais e dar voz aos pais e às mães que, por tantas razões, umas manifestas, outras que se mantêm desconhecidas, vindas da intimidade de cada existência, perderam um dia os seus filhos, exigindo a intervenção do Estado e da Comunidade.

As crianças, por vezes, ficam presas nestes novelos e teias do passado, mas as novas ligações construídas nas famílias de acolhimento poderão abrir portas para a compreensão e renovação de vínculos com as famílias de origem, não apenas com pais, mas irmãos e outros familiares. Estas experiências podem transmutar-se nas linhas necessárias à cosedura das coisas, à ligação dos espaços e das memórias, evitando que se desfaçam em pequenos fragmentos sem sentido, para assim construir-se história (de vida) e alimentar a esperança de que, um dia, se desejável, seja possível a reunificação familiar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, P., & Palacios, J. (2004). *Acogimiento Familiar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colton, M., & Williams, M. (1997). *The world of foster care: an international sourcebook on Foster Family Care System*. Aldershot: Ashgate.
- Colton, M., & Williams, M. (2006). *Global perspectives on Foster Family Care*. Dorset: Russell House Publishing.
- Decreto-Lei nº 11/2008. Ministério de Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da República - 1º Série, nº12 - de 17 de Janeiro de 2008, pp. 552-559.
- Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C., & Bravo, A. (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Delgado, P. (2010). O acolhimento familiar em Portugal. Conceitos, práticas e desafios. *Psicologia e Sociedade*, 22 (2), 336-344.
- Delgado, P. (coord.) (2013a). *O Acolhimento Familiar de Crianças: Evidências do presente, desafios do futuro*. Porto: Mais Educação.
- Delgado, P. (2013b). Natureza e âmbito do Acolhimento Familiar. In P. Delgado (coord.), A. Bertão, I. Timóteo, J. Carvalho, R. Sampaio, A. Sousa et al., *O Acolhimento Familiar de Crianças: Evidências do presente, desafios do futuro* (pp. 23-42). Porto: Mais Educação.
- Delgado, P., Carvalho, J. M. S., & Pinto, V. S. (2013). Crescer em família: a permanência no Acolhimento Familiar. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria*, 23, 123-150.
- Eurochild (2010). *Children in alternative care - National Surveys*. Bruxelas: Eurochild.
- Instituto da Segurança Social (2014). *CASA 2013 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Lei nº 147/99. *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Diário da República - 1º Série - A, nº204 - de 1 de Setembro de 1999, pp. 6115-6132.
- Mañes, R.J.M. (2004). El proceso de valoración para la propuesta de idoneidad de los candidatos a familia educadora. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 11, 319-337.
- Sampaio, R., Bertão, A., Timóteo, I., & Carvalho, J. (2013). Perfil das crianças e jovens. In P. Delgado (coord.), A. Bertão, I. Timóteo, J. Carvalho, R. Sampaio, A. Sousa et al., *O Acolhimento Familiar de Crianças: Evidências do presente, desafios do futuro* (pp. 49-57). Porto: Mais Educação.
- Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes* (Tese de Doutoramento). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Timóteo, I. & Alheiro, A. (2013). As perspetivas das crianças acolhidas. In P. Delgado (coord.), A. Bertão, I. Timóteo, J. Carvalho, R. Sampaio, A. Sousa et al., *O Acolhimento Familiar de Crianças: Evidências do presente, desafios do futuro* (pp. 141-172). Porto: Mais Educação.
- Timóteo, I. & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos 3*, vol. II, 1, 11-26.
- Triseliotis, J., Borland, M., & Hill, M. (2000). *Delivering Foster Care*. London: BAAF.

# O DIREITO DE SER UM SER COM DIREITOS O DESAFIO DE REPENSAR OS TEMPOS LIVRES DAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

## RESUMO

A Educação no e para o Tempo Livre é reconhecida por diversos autores (Caride, 2003; Carvalho & Baptista, 2004; Romani, 1998) como um dos âmbitos ou dimensões da Educação Social, remetendo para as potencialidades educativas que existem no tempo livre das pessoas. Neste sentido, o ócio é percecionado como um direito humano básico, indispensável para a qualidade de vida, compreendendo formas de expressão e atividades diversas que pressupõem atitudes, valores, conhecimentos, habilidades e recursos.

Atualmente, em Portugal, o tempo livre das crianças em idade escolar constitui-se, essencialmente, como um tempo formativo, suportado pela lei portuguesa. Assim, os contextos de educação informal, como é o caso dos Centros de Atividades de Tempos Livres são invadidos pela lógica escolar, sobrecarregando as crianças com atividades estruturadas retirando-lhes a possibilidade de participação plena e desrespeitando-as enquanto sujeitos de direitos. Emerge assim a concetualização da criança desprovida de competência, destituída de autonomia e poder de participação no seu tempo livre.

Neste contexto, o Educador Social assume-se como um mediador privilegiado ao proporcionar espaços de reflexão e diálogo entre as crianças, os pais, a escola e os contextos de educação informal em que estas atuam.

A presente comunicação pretende ilustrar a experiência de desenvolvimento do projeto “Crianças que Aprendem e se Transformam em Liberdade” realizado num Centro de Atividades de Tempos Livres, no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, da Escola Superior de Educação do Porto, com a finalidade de valorizar as atividades de tempos livres e a sua dimensão educativa no desenvolvimento das crianças. A metodologia que orientou e fundamentou este projeto foi a Investigação-Ação Participativa que se constitui como metodologia privilegiada nos projetos de Educação e Intervenção Social, porque partilham os mesmos objetivos e referentes paradigmáticos,

centrando-se na capacitação e empoderamento dos indivíduos para produzir conhecimento útil e significativo nas suas vidas e promover a mudança social, colocando de parte noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade (Timóteo, 2010). O desenvolvimento do projeto permitiu aumentar o envolvimento das crianças no quotidiano da instituição bem como sensibilizar a comunidade para a importância desta resposta social no desenvolvimento das crianças, nomeadamente os profissionais com os quais se trabalhou no sentido da emergência de um compromisso profissional no âmbito da educação para os tempos livres.

## A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA INFÂNCIA

Nas últimas décadas, a temática da infância ganhou particular destaque e a perceção da mesma sofreu alterações significativas, nomeadamente a partir de 1989, com a Convenção dos Direitos das Crianças que lhes atribuiu não só direitos de provisão e proteção mas também de participação, alterando significativamente o seu estatuto social (Sirota, 2001).

Em Portugal, só no final da primeira década do século XXI, surgiu a Iniciativa para a Infância e Adolescência, uma das maiores acções governamentais no âmbito da protecção dos direitos das crianças, que tem como objetivo “(...) a definição de um plano de acção para a defesa da universalidade dos direitos das crianças, sustentado num esquema de planificação global, com a definição das grandes linhas estratégicas comuns para a intervenção de todos os que convergem para o processo de desenvolvimento e socialização da criança, desde que nasce até atingir a idade adulta.”<sup>1</sup> As suas prioridades são a garantia de um meio familiar para todas as crianças, a promoção do seu bem-estar e a prevenção de desigualdades, a garantia da qualidade das aprendizagens, do

1 Texto da brochura de divulgação sobre as Políticas para a Infância em Portugal na área da Segurança Social, da autoria do Instituto da Segurança Social, I.P., publicado em 2007 disponível em [http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/pol%C3%ADticas\\_inf%C3%A2ncia\\_portugal\\_area\\_seguranca\\_sociala\\_9\\_de\\_Setembro\\_de\\_2013](http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/pol%C3%ADticas_inf%C3%A2ncia_portugal_area_seguranca_sociala_9_de_Setembro_de_2013).

Oliveira, Joana

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
joana.oliveira.18@hotmail.com

Palavras-chave

educação, liberdade, desenvolvimento, actividades de tempos livres

acesso à informação e da participação das crianças bem como o combate à violência e discriminação contra as crianças.<sup>2</sup>

Contudo, apesar de todas as conquistas verificadas ao longo dos últimos anos, alguns dos direitos das crianças estão longe de estar garantidos, designadamente no que diz respeito aos direitos de participação (Tomás, 2012), uma vez que a infância continua a ser encarada como detentora de um estatuto minoritário em relação à adultez, em termos de sabedoria, maturidade, força e experiência (Tomás, 2007). Assim, a sua ação é moldada pelo adulto e depende da leitura que este faz do mundo (Fernandes & Tomás, 2004).

Esta é uma perspetiva bastante reducionista do papel da criança e dos cuidadores pois as crianças são sujeitos construtores de conhecimento e, embora inicialmente as suas respostas sejam determinadas pelos processos biológicos, a interação com os adultos proporciona a emergência de processos psicológicos mais complexos (Vygotsky, s/d citado por Palangana, 2001).

Além disso, os adultos constituem-se como figuras de segurança e de proteção que permitem que a criança se sinta confiante para explorar o meio que a rodeia. O vínculo, duradouro e recíproco, estabelecido entre o bebé e o cuidador é essencial para a adaptação da criança e a satisfação das suas necessidades psicossociais e físicas (Papalia, Olds, & Feldman, 2010), constituindo-se como “uma pré-condição para todas as interações humanas significativas e a chave para a segurança psicológica” (Soares, 2002, p. 22).

Apesar de as necessidades de vinculação da criança serem inatas e o ser humano ser pré-competente para o estabelecimento da relação, as estratégias singulares da criança para lidar com essas necessidades são aprendidas e construídas no contexto das suas experiências relacionais significativas, uma vez que ao

2 Documento de apresentação da INIA na XX Cimeira Ibero-Americana Portugal 2009, disponível em

[http://www.sg.msss.pt/preview\\_documentos.asp?r=1787&m=PDF](http://www.sg.msss.pt/preview_documentos.asp?r=1787&m=PDF) a 9 de Setembro de 2013.

longo do desenvolvimento, o seu repertório comportamental, cognitivo e emocional se transforma, através de um processo de co-construção em que esta assume um papel progressivamente maior na interação, levando à emergência gradual de padrões comportamentais cada vez mais diferenciados, estruturados e complexos (Carvalho, 2007).

Assim, o receio dos adultos perante a possibilidade de as crianças fazerem escolhas erradas não as deve impedir de aprender a participar pois, se nunca tiverem a possibilidade de decidir por si próprias pela sua falta de experiência, este processo de decisão nunca se iniciará (Soares, 2005), colocando em causa o seu bem-estar e desenvolvimento.

## O VALOR EDUCATIVO DOS TEMPOS LIVRES

O tempo, assim como o espaço e a linguagem, constitui-se como uma das dimensões estruturantes mais relevante da educação, sendo que toda a educação ocorre num tempo concreto que reflecte a forma como se organizam as sociedades (Caride, 2012).

Os conceitos de tempos livres, ócio e lazer não são consensuais e assumem significados distintos em função da visão de cada autor (Aquino & Martins, 2007; Ventosa, 2003). Neste sentido, importa referir que a visão defendida neste trabalho se coaduna com a perspectiva de Freire (2001) de que o lazer, uma das dimensões do tempo livre, proporciona uma panóplia variada de oportunidades e desafios que potenciam o enriquecimento pessoal e social dos indivíduos, tornando-os progressivamente mais conhecedores dos seus limites e capacidades.

O conceito de lazer exprime assim um tempo livre com significado próprio e que deve existir de forma autónoma. É um aspeto integrador da vida, essencial para a sua qualidade, assim como a família, o trabalho ou a educação. Assume funções psicológicas a diferentes níveis, tais como gratificação, satisfação, bem-estar, perceção de liberdade, autoconceito e autoestima e funções sociais, nomeadamente o desenvolvimento das relações sociais e a pertença a determinados grupos (idem).

Os adultos organizam o seu tempo livre em torno de atividades recreativas de escolha individual sem ponderar a sua utilidade e benefício. Contudo, o tempo livre das crianças é organizado e imposto pelos adultos e compreende atividades com interesses educativos pré-definidos, muitas vezes sem considerar os interesses e necessidades das crianças (Araújo, 2009; 2011). Assim, o tempo livre das crianças foi preenchido por atividades muito idênticas à lógica escolar, prolongando-se o tempo dedicado ao papel de aluno e diminuindo a oportunidade de usufruir da função lúdica dos tempos livres (Araújo, 2011).

Saliente-se que o lazer é inseparável da educação e do processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes, constituindo-se como um contexto privilegiado de exploração e aprendizagem (Freire, 2001). Sobretudo na adolescência, em que o processo de construção e definição da personalidade se sobressai e as crianças vivenciam uma fase de exploração, dando especial interesse aos seus gostos, capacidades, aptidões e valores é importante maximizar as atividades efetivas de lazer, isto é, aquelas que abarcam a realização de comportamentos intencionais devido ao seu potencial de satisfação e benefícios psicológicos (Loesch, 1981 citado por Freire, 1989). Desta forma, são-lhes proporcionadas oportunidades de questionamento e exploração acerca de si próprios, dos outros e do mundo que os rodeia, para que, progressivamente, sejam capazes de se situar como sujeitos únicos no meio dos outros (Freire, 1989).

Perante isto, os espaços em que as crianças passam a maior parte do seu tempo, devem ser espaços que estimulem o movimento e a brincadeira, envolvendo as crianças na organização e na decisão da planificação de atividades, para que estas correspondam às suas reais necessidades e interesses, tornando estes projetos seus e não somente dos adultos (Araújo, 2009).

Releve-se em particular a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Apesar de, tradicionalmente, o brincar ser encarado como lazer, divertimento ou descontração, este está intimamente relacionado com o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem (idem). As brincadeiras criam zonas de desenvolvimento proximal (diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e com ajuda) que proporcionam à criança saltos

qualitativos no seu desenvolvimento e aprendizagem (Vigotsky, 1978 citado por Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga, 2011). As brincadeiras estimulam a criança a explorar e a desenvolver-se, a expressar as suas emoções e a construir conhecimento uma vez que estas não se limitam a imitar o mundo adulto mas reconstroem-no em interação com os pares. Desta forma, tornam-se atores e autores sociais das suas infâncias, dotados de interesses e perspetivas únicas (Ferreira, 2002 citado por Sarmiento & Cerisara, 2004).

## O PROJETO CRIANÇAS QUE APRENDEM E SE TRANSFORMAM EM LIBERDADE: EDUCAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

O projeto “Crianças que Aprendem e se Transformam em Liberdade: Educação dos Tempos Livres com crianças em idade escolar” constituiu-se, simultaneamente, como uma forma de pensar e de fazer a Educação Social no contexto dos tempos livres. Desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, Especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, da Escola Superior de Educação do Porto, este projeto assentou numa perspetiva de desenvolvimento no tempo livre, enquanto contexto singular de exploração, experimentação e aprendizagem. Defende-se a reabilitação do tempo efetivamente livre associado à possibilidade real de tomada de decisão. Assim sendo, partilha-se a visão de Peres (2004) de que a Educação dos Tempos Livres deve integrar a aprendizagem de uma cidadania plural, responsável e ativa com vista ao desenvolvimento pessoal e comunitário, educando para conviver com o outro e participar de forma ativa e comprometida na melhoria de vida da comunidade, tendo por base valores de justiça, de solidariedade, de democracia e de bem-comum (Carro, 2007).

Este projeto foi desenvolvido num Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) situado no distrito do Porto, onde se evidenciava a desvirtualização da missão para a qual havia sido criado: proporcionar um conjunto variado de atividades que as

crianças pudessem eleger e participar livremente, em espaços físicos adequados e num ambiente de aceitação, respeito e compreensão, contribuindo para que as crianças encontrassem os seus objetivos, em função das suas necessidades e aspirações, favorecendo a inter-relação entre a família, a escola e a comunidade e desenvolvendo a participação na sociedade.<sup>3</sup>

De facto, este espaço, frequentado por crianças entre os 6 e os 13 anos, à semelhança de muitos outros, havia sido convertido num espaço de acompanhamento escolar e debatia-se com a pressão de assegurar o rendimento escolar das crianças, formando-as em função dos ideais da escola e, conseqüentemente, das famílias. Na voz destas crianças, este local de “Ajuda de Trabalhos Loucos” (significado atribuído pelas mesmas à sigla ATL) constituía-se como um espaço pautado pelo aborrecimento e pela monotonia.

Tendo por base uma metodologia de Investigação-Ação Participativa, que se alicerça na participação das pessoas, enquanto processo que assenta na vontade de estar com o outro e redobrar forças para atingir objetivos comuns (Mendes, 2007), a grande preocupação deste projeto passou pela partilha de rotinas quotidianas com as pessoas, a auscultação das suas percepções e vivências de forma a co-construir conhecimento e transformar a realidade tendo por base as suas necessidades. Assim, foi possível conhecer as especificidades deste contexto e as causas que estavam na base da conversão do centro num espaço de acompanhamento escolar.

Atualmente, a escolarização obrigatória é a palavra-chave que caracteriza a infância e a adolescência pois embora os conteúdos e diplomas que se obtêm a partir da escolaridade obrigatória possam ser adquiridos em diversas etapas da vida, culturalmente, estamos familiarizados com a ideia de que a infância e a adolescência são o “tempo normal” para o fazer (Sacristán, 2000). Isto reflete-se na visão do tempo livre das crianças em idade escolar como um tempo formativo e altera significativamente

o trabalho desenvolvido por várias instituições. A partir da década de 1980, o acompanhamento escolar passou a fazer parte do trabalho desenvolvido em instituições socioeducativas do qual o CATL é exemplo. Este acompanhamento concretiza-se ao nível do apoio na realização dos trabalhos de casa, por profissionais que, muitas vezes, não têm preparação académica para tal. Também o apoio socioeducativo desenvolvido neste espaço, através de atividades nas mais diversas áreas tais como a expressão plástica, a culinária, entre outros, têm como principal objetivo melhorar o desempenho escolar. “Na maior parte das vezes, mesmo as actividades rotuladas como lúdicas não passam de actividades instrumentalizadas em função da escola, que visam o ‘sucesso’, actividades cujo conteúdo pode variar, mas cujo objectivo é a socialização, as ‘boas maneiras’, e o desempenho escolar. Aprendizagens das quais se espera virem a ter uma transferência para o domínio escolar” (Araújo, 2006, p. 28).

A valorização acrescida da educação formal por parte da comunidade resulta numa conseqüente pressão para que as crianças realizem os trabalhos de casa no CATL. Neste sentido, tal como explicita Araújo (2009), os CATL vivem o seu quotidiano entre a pressão para auxiliar a realização dos trabalhos de casa e, simultaneamente, realizar atividades cujo objetivo é contribuir para o sucesso escolar. Esta pressão coloca em causa o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e desrespeita-as enquanto sujeitos de direitos visto que se trabalha em prol das necessidades e projetos dos adultos (Araújo, 2009).

Tendo por base os contributos do paradigma construtivista, este projeto encara a criança como um protagonista ativo e participativo na gestão autónoma do seu tempo livre, designadamente na experimentação do lazer em contextos de educação informal como os CATL. “É na diversidade de oportunidades e desafios proporcionados pelo lazer que se promove o enriquecimento pessoal e social, tornando cada indivíduo mais conhecedor das suas capacidades e limites” (Freire, 2001, p. 347).

Um estudo de Rocha (2007), centrado nas oportunidades lúdicas experienciadas pelas crianças no seu tempo livre, em contexto de educação informal, revelou que existem fortes indicadores da conduta prescritiva do adulto que impõe e determina os tempos

e as ações a desenvolver. Surge assim a conceptualização da criança desprovida de competência, destituída de autonomia e poder de participação no âmbito do seu tempo livre. Estes sinais refletem um quadro de constrangimentos, relativos à manifestação da autenticidade do lazer e do direito ao brincar no tempo livre da criança.

Ao longo do tempo, os profissionais que se encontravam neste contexto acabaram por se resignar aos papéis que lhes foram atribuídos, sobrevalorizando também a necessidade de trabalhar para o sucesso escolar e tentando melhorar o centro a este nível, pela possibilidade de perder os seus empregos perante a iminente insustentabilidade financeira que o centro vivenciava. A pressão exercida contribuiu para que as suas próprias visões acerca do papel do Educador Social no âmbito dos tempos livres passassem, inevitavelmente, pela preparação de um futuro escolar e pelo desenvolvimento de ideais de organização e disciplina, demonstrando o desagrado por algumas atitudes das crianças no que diz respeito ao comportamento.

Também a ausência de uma ponte de comunicação entre as escolas e o CATL não favorecia a perceção do trabalho desenvolvido por ambas as partes, resultando numa sobrecarga de trabalhos de casa bem como na depreciação do trabalho desenvolvido no CATL pelo facto de o apoio escolar ser assegurado por Educadoras Sociais e não por docentes habilitados para tal.

Para além dos problemas e necessidades identificados, a análise da realidade permitiu também identificar várias potencialidades, indispensáveis ao desenvolvimento do projeto que aqui se apresenta, relevando-se a insatisfação com o presente por parte das crianças e dos profissionais e a disponibilidade destes últimos para ouvir sugestões e desenvolver atividades.

Neste contexto, nasceu o projeto cuja finalidade residiu na valorização das atividades de tempos livres dando conta da sua dimensão educativa no desenvolvimento das crianças. Para este projeto contribuíram não só as atividades desenvolvidas no seu âmbito mas também toda a participação no quotidiano do centro, que permitiram o desenvolvimento progressivo de uma relação mais próxima com os pais das crianças e com os profissionais,

<sup>3</sup> Guião técnico n.º13: Centros de Actividades de Tempos Livres. Condições de implantação, instalação e funcionamento. Direcção-Geral da Acção Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. Junho de 1998 disponível em [http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/Centro\\_actividades\\_tempos\\_livres](http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/Centro_actividades_tempos_livres) a 29 de Setembro de 2013.

além da mediação e da gestão de situações de conflito ou de momentos de tensão entre as crianças e os profissionais.

Este projeto estruturou-se em duas ações: “Tempo livre à espreita” e “Com’u’uidade”. A primeira ação relacionava-se com a necessidade de desenvolvimento de atividades de tempos livres que fossem ao encontro dos interesses/necessidades das crianças, bem como de um maior compromisso profissional por parte da equipa e da organização dos espaços para que tal fosse possível. Assim, no âmbito da intervenção com as crianças do centro era essencial envolvê-las nas atividades de tempos livres para que estas fossem capazes de reconhecer a importância das mesmas no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, propor atividades e participar ativamente nas mesmas, comunicando as suas necessidades aos pais e educadores e desenvolvendo um sentido de pertença ao centro. Assim, partindo do questionamento acerca do que gostariam de fazer no centro e aproveitando pequenos espaços temporais disponíveis, iniciou-se o desenvolvimento de atividades semanais com base nos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças ao longo do tempo. Gradualmente, o envolvimento das crianças foi um crescendo o que se traduziu no aumento das atividades propostas pelas crianças, na maior frequência do centro nos períodos não letivos, no desejo manifestado pelas mesmas em permanecer neste contexto após o seu horário de encerramento bem como na partilha das aprendizagens realizadas.

Por sua vez, também o trabalho desenvolvido junto dos profissionais visou a valorização do seu papel no desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças e o reconhecimento da importância do CATL para a comunidade local e passou também pelo desenvolvimento de atividades de acordo com as necessidades e interesses das crianças. De igual modo, a intervenção pretendeu a requalificação dos espaços físicos para o desenvolvimento das atividades, através de um trabalho em equipa. As conversas intencionais e as reuniões para a planificação de atividades assumiram um papel decisivo neste eixo pois permitiram que os profissionais refletissem, em conjunto, acerca dos obstáculos que iam surgindo e da melhor forma para os ultrapassar, alterando significativamente as suas práticas.

A ação “Com’u’uidade” refere-se à intervenção junto da comunidade perante a necessidade de reconhecimento da amplitude da educação informal e sua importância no desenvolvimento das crianças. A sua designação pretende ilustrar a importância e responsabilidade de todos na educação dos tempos livres das crianças da sua comunidade. Sublinha-se, assim, a relevância de a comunidade perceber a importância da educação dos tempos livres na formação do ser das suas crianças e, conseqüentemente, as vantagens da frequência do CATL bem como do seu envolvimento no quotidiano desta valência. Para tal, foram organizados “Encontros de Pais” numa tentativa de proporcionar um novo espaço de participação à comunidade onde fossem discutidos e refletidos temas ou problemas do seu interesse. Após a identificação dos referidos temas, mais concretamente as regras na educação, os primeiros socorros pediátricos e trabalhos de casa e tempo livre, foram convidados alguns profissionais, nomeadamente da área da psicologia, enfermagem e educação, para partilhar as suas experiências com a comunidade. Estes encontros recorreram aos exercícios de dinâmica de grupo e permitiram a partilha de vivências, medos e reflexões.

Para além disso, houve também uma tentativa de promoção da participação quotidiana da comunidade no CATL, através da participação em iniciativas como, por exemplo, a hora do conto em que os pais eram convidados a ler uma história em conjunto com as crianças, aproveitando o gosto das mesmas pela leitura em voz alta.

De forma a chegar também aos membros da instituição escolar, iniciamos o desenvolvimento de ações em conjunto com os mesmos, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação de proximidade e interajuda entre os diferentes contextos que fazem parte da vida das crianças. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar, em contexto de sala de aula, algumas das aprendizagens realizadas no CATL, nomeadamente acerca dos direitos das crianças. Embora estas atividades tenham sido pontuais, constituíram-se como o início da construção de pontes entre a instituição escolar e o CATL.

Reconhece-se assim a importância da criação de laços entre as instituições da comunidade e a instituição escolar,

O projeto “Crianças que Aprendem e se Transformam em Liberdade: Educação dos Tempos Livres com crianças em idade escolar” desenvolveu-se entre janeiro e julho de 2013, pelo que não foi possível alcançar alguns dos objetivos propostos. Contudo, tal como foi dado conta anteriormente, este constituiu-se como um estímulo de mudança, concedendo aos sujeitos envolvidos a possibilidade de sonhar, refletir e construir uma realidade diferente, assente na construção de conhecimento em conjunto.

## REFLEXÃO FINAL

Apesar de observarmos enormes progressos no que diz respeito à proteção da infância nas últimas décadas, nomeadamente a nível legislativo, no plano prático ainda há muito por cumprir, sobretudo no que diz respeito aos direitos de participação da criança. Torna-se assim imperativo reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, dotados de autonomia e capacidade para fazer opções e tomar decisões que as envolvam, partilhando responsabilidades de forma gradual para que possam aprender a exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres, desenvolver auto-estima e sentimento de pertença. A participação permite que a criança se torne progressivamente mais crítica e reflexiva, contribuindo para a construção de cidadãos mais participativos, justos e solidários (Delgado, 2006).

A Educação do Tempos Livres deve constituir-se como a possibilidade de as crianças aprenderem a voar, a sonhar, a experimentar, a tentar e a errar, a questionar, a refletir... na certeza, porém, de que serão elas a definir os seus próprios voos, ainda que a aprendizagem dos mesmos esteja sempre presente. Todavia, devido às mudanças na instituição escolar e à valorização excessiva da dimensão formal da educação, assistimos atualmente a uma desvalorização das suas potencialidades no desenvolvimento integral das crianças. Os CATL que ainda sobrevivem enfrentam obstáculos bastante complexos na luta entre os trabalhos de casa e as atividades de tempos livres. O projeto aqui apresentado permitiu concluir que, não obstante as dificuldades com que se debatem, com base numa postura de flexibilidade, negociação e abertura, é possível encontrar tempo e espaço para o

desenvolvimento de atividades de tempos livres, sem deixar de corresponder às necessidades dos pais e da escola. Deixam-se aqui também algumas pistas sobre a necessidade de um trabalho articulado entre a família, a escola, o CATL e a comunidade. Uma aproximação e um conhecimento mais profundo entre os diversos intervenientes na educação da criança favorecerão o seu desenvolvimento, através da perceção e conhecimento do trabalho desenvolvido por cada um dos intervenientes bem como a possibilidade de desenvolverem atividades em conjunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, C., & Martins, J. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, vol. VII (2), 479-500.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Primebooks.
- Araújo, M. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno. Estudo sobre a Relação entre tempo livre e tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade* (Dissertação de doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Portugal.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Caride, J. (2003). Las identidades de la educación social. *Cuadernos de Pedagogia*, 321, 47-51.
- Caride, J. (2012). Presentación. Tiempos educativos, tiempos de ócio. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 20, segunda época, 7-16.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2007). *Avós, mães adolescentes e bebés – os vínculos ao longo das gerações* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança. Da participação à responsabilidade. O sistema de protecção e educação de crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2004). Da Emergência da participação à necessidade de consolidação da infância... Os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In M. Sarmiento, & A. Cerisara (Eds), *Perspectivas sociopedagógicas de infância e educação*. Porto: Asa Editores.
- Freire, T. (1989). Lazer e desenvolvimento humano. *Jornal de Psicologia*, 27-31.
- Freire, T. (2001). Ócio e tempo livre. Perspectivar o lazer para o desenvolvimento. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 7, 345-349.
- Mendes, I. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) no Vale do Ave, norte de Portugal*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Granada, Granada, Espanha.
- Palangana, I. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Peres, A. (2004). A educação e a animação dos tempos livres. *A Página da Educação*, 27.
- Rocha, M. (2007). *Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança?* (Dissertação de mestrado), Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal.
- Romani, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: NAU Llibres.
- Sacristán, J. G. (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M., & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas de infância e educação*. Porto: Asa Editores.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 7-31.
- Soares, I. (2002). *A vinculação vinculada*. Lição de Síntese para efeitos de Provas de Agregação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Soares, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes* (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.

Timóteo, I. (2010). *Educação Social e relação de ajuda. Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora, Portugal.

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 119-134.

Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, 118-129.

Ventosa, V. (2003). *Manual del monitor de tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

## WEBGRAFIA

Brochura de divulgação sobre as Políticas para a Infância em Portugal na área da Segurança Social, da autoria do Instituto da Segurança Social, I.P. (2007) Acedido em 9 de setembro de 2013, em [http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/pol%C3%ADticas\\_inf%C3%A2ncia\\_portugal\\_area\\_seguranca\\_social](http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/pol%C3%ADticas_inf%C3%A2ncia_portugal_area_seguranca_social)

Documento de apresentação da INIA na XX Cimeira Ibero-Americana Portugal. (2009). Acedido em 9 de setembro de 2013, em [http://www.sg.msss.pt/preview\\_documentos.asp?r=1787&m=PDF](http://www.sg.msss.pt/preview_documentos.asp?r=1787&m=PDF)

Guião técnico n.º13: Centros de Atividades de Tempos Livres. Condições de implantação, instalação e funcionamento. Direcção-Geral da Acção Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. (1998) Acedido em 29 de setembro de 2013, em [http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/Centro\\_actividades\\_tempos\\_livres](http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13326/Centro_actividades_tempos_livres)

# PACIENTES ADULTOS Y RECURSOS PARA OCUPAR EL TIEMPO LIBRE EN EL HOSPITAL

M. Teresa Bermúdez Rey  
Universidad de Oviedo  
bermudezteresa@uniovi.es

Palabras clave  
animación, paciente, hospital, calidad

## RESUMEN

Investigación.

Desde hace tiempo son muchas las asociaciones de voluntariado que se hacen cargo de la animación en distintos hospitales de España. La falta de profesionalización ha sido, y continúa siendo, un campo de batalla en los centros sanitarios (Bermúdez & Torío, 2012).

Cuando todavía no está resuelta esta cuestión se plantea la siguiente, ¿por qué no realizar animación con pacientes adultos hospitalizados, sobre todo cuando su estancia en los hospitales es de larga duración?

Algunos de los estudios que avalan esta propuesta se estudian en esta comunicación, tal vez uno de los primeros sea el realizado por Gallo y otros (1993), en el que se muestran los resultados de las actividades realizadas en el Hospital Universitario San Vicente de Paul y en el Hospital General de Medellín Luz Castro de Gutiérrez (Colombia), en los servicios de Medicina Interna, Neurocirugía, área Quirúrgica y Ortopédica con pacientes en régimen de sala (permite el desplazamiento) o de cama (reposo absoluto).

Las sesiones se diseñaron teniendo en cuenta los objetivos, la duración, el tipo de paciente y el número de pacientes implicados. Las actividades eran recreativas, físicas y de relajación.

Las sesiones tuvieron una buena aceptación por parte de los pacientes quienes finalizada la actividad, siguieron reunidos; también entre el personal sanitario quién solicitó que se repitieran, comprobándose así que para distraer a los enfermos solo se requería una buena utilización del tiempo.

Los autores concluyen señalando que “la utilización del tiempo libre en pacientes hospitalizados contribuye, de manera relevante, a la disminución del estrés al que se encuentran sometidos, y a la manifestación o expresión de temores, cualidades y habilidades, lo cual les permite una mejor socialización”, también

se resalta que “por medio de la actividad recreativa se obtienen recompensas como la liberación de inhibiciones, placer, satisfacción, distracción, integración y socialización con el medio que los rodea” y por último “se considera básico que durante el periodo de hospitalización se realicen actividades que lleven al individuo a adaptarse al nuevo ambiente para mejorar no sólo su estado biológico sino su estado psicológico y social” (Gallo et al, 1993, pp. 42-43).

De acuerdo con lo anterior se plantea una investigación sobre el tiempo libre y ocupación del mismo por parte de pacientes adultos en el Hospital Central Universitario de Asturias (HUCA).

## Método

La investigación financiada por la Universidad de Oviedo realizada en el Hospital Universitario Central de Asturias, se llevó a cabo en las unidades de Otorrinolaringología, Fallo Cardíaco, Cirugía Vasculor, Traumatología, Ginecología y Silicosis (Fernández, Torío & Bermúdez, 2010).

La encuesta se realizó entre pacientes y acompañantes de los mismos (casi en su totalidad familiares del enfermo) pretendiendo poner de manifiesto el empleo del tiempo libre del paciente en el hospital, la conveniencia de realizar actividades de animación y las posibles consecuencias derivadas de tales actuaciones.

## Conclusiones

Los datos obtenidos parecen avalar la necesidad de ofertar animación hospitalaria con enfermos adultos hospitalizados, a la vez que se reconocen las consecuencias positivas derivadas de dichas actuaciones.

## INTRODUCCIÓN

Los pacientes adultos no suelen tener demasiados recursos para ocupar su tiempo de estancia en el hospital, tiempo que acaba por parecer interminable; abundando en este aspecto así como en la satisfacción percibida del paciente en el hospital, Bayés (2003) señala la diferencia existente entre los tiempos subjetivos y los tiempos cronológicos en los pacientes (tiempos de sufrimiento); los tiempos subjetivos además son diferentes para pacientes y profesionales sanitarios.

- Existe una diferente percepción de la duración del tiempo por parte de enfermos y familiares por una parte, y de los profesionales sanitarios, de otra; mientras que para los primeros la vivencia temporal se dilata, para los profesionales sanitarios se acorta.

- Los tiempos de sufrimiento se alargan debido a la incertidumbre que acompaña a la espera, comprendida entre el momento en que la persona se siente enferma y el momento en el que se inicia el tratamiento.

- Esta situación obliga a una reflexión desde la provisión de servicios sanitarios sobre cómo disminuir la ansiedad asociada a la incertidumbre y a la espera.

- Mientras los médicos expresan la necesidad de distanciarse emocionalmente de los pacientes, centrándose en la enfermedad orgánica y transmitiendo información, los pacientes echan en falta la comunicación con el profesional.

Bayés (2003) deduce que existe mucho sufrimiento en los hospitales que podría erradicarse o paliarse de una forma sencilla a través de la observación, sensibilidad y mejora en las habilidades de comunicación de los profesionales sanitarios.

De acuerdo con lo anterior, se apoya la idea del desarrollo de programas de animación hospitalaria con estos enfermos puesto que contribuirá a reducir la distancia entre tiempos subjetivos y cronológicos, aumentando la satisfacción del paciente.

De los escasos estudios que existen sobre este particular, destaca el realizado por Gallo y otros (1993), en el que se muestran los resultados de las actividades realizadas en el Hospital Universitario San Vicente de Paul y en el Hospital General de Medellín Luz Castro de Gutiérrez (Colombia), en los servicios de Medicina Interna, Neurocirugía, área Quirúrgica y Ortopédica con pacientes en régimen de sala (permite el desplazamiento) o de cama (reposo absoluto).

Las sesiones se diseñaron teniendo en cuenta tres tipos de actividades: recreativas, físicas y de relajación, y fueron dirigidas por un coordinador que adaptaba el tipo y duración de la actividad, al paciente; se diseñaron en función de los objetivos, tipología de las mismas (activa o pasiva), número de pacientes que intervenían en ella, tipo de enfermos y duración.

Entre los objetivos se contemplaron: motivar a los pacientes a participar en las actividades programadas; integrar y entretener al grupo de pacientes a través del juego y del ejercicio; y mejorar la postura corporal mediante ejercicios físicos.

Las sesiones tuvieron una buena aceptación por parte de los pacientes quienes finalizada la actividad, siguieron reunidos; también entre el personal sanitario quien solicitó que se repitieran. Se comprobó que para distraer a los enfermos no se necesitaba una gran cantidad de tiempo, sino una buena utilización del mismo.

Los autores concluyen señalando que “la utilización del tiempo libre en pacientes hospitalizados contribuye, de manera relevante, a la disminución del estrés al que se encuentran sometidos, y a la manifestación o expresión de temores, cualidades y habilidades, lo cual les permite una mejor socialización”, también se resalta que “por medio de la actividad recreativa se obtienen recompensas como la liberación de inhibiciones, placer, satisfacción, distracción, integración y socialización con el medio que los rodea” y por último “se considera básico que durante el periodo de hospitalización se realicen actividades que lleven al individuo a adaptarse al nuevo ambiente para mejorar no sólo su estado biológico sino su estado psicológico y social”(Gallo et al, 1993, pp. 42-43).

Ofrecer al paciente la oportunidad de participar en estas actividades, de acuerdo con su estado de salud durante su estancia en el hospital implica responder a sus necesidades psicológicas y sociales, considerándose la forma de pasar el tiempo en el hospital, una de las dimensiones de mejora de la salud para pacientes menores de edad (Pascale & Ávila, 2007).

Algunas actividades que han demostrado ser útiles desde la experiencia del voluntariado o desde los servicios de algunos hospitales (Solidarios para el desarrollo (s.f.); Piedmont Hospital, 2011) y que pueden realizarse con estos grupos de edad son:

- Acompañamiento.
- Creación de Grupos de Humor (Risoterapia).
- Manualidades, a través de talleres de barro, pintura, escultura, que pueden contribuir a potenciar la socialización, desarrollar la creatividad, aumentar la motivación y expresar emociones.
- Juegos de mesa, como las cartas, el dominó o el ajedrez, a través de ellos se potencia las habilidades sociales y la coordinación óculo-manual.
- Música, en la doble vertiente de escucha o realización de actividades musicales, en conjunto la música reduce el estrés, el dolor, la ansiedad y el aislamiento, a la vez que coadyuva al mantenimiento de la memoria y a la relajación.
- La expresión creativa, fomenta la creatividad y libera emociones, siendo ejemplos las autobiografías, la poesía, el arte, la revisión de vida, la realización de revistas o periódicos hospitalarios.
- Actividades que utilizan como soporte los medios audiovisuales (vídeos, televisión, radio, periódicos) y las nuevas tecnologías disponibles para la relajación y la estimulación mental.
- Celebración de eventos especiales.
- Modalidad espiritual.
- Actividades del hospital diseñadas para fomentar la socialización, entretener, desarrollar relaciones con los compañeros como recordar experiencias de vida, grupos de charla guiada o lectura comentada de libros y prensa, entre otros.
- Actividades físicas adaptadas al estado de salud del paciente: ejercicios a pie, yoga, caminar, etc, que mejoran la coordinación motora, el equilibrio y la fuerza muscular, desarrollar la deportividad, socialización y cooperación.



## MÉTODO

Abundando en lo referido anteriormente se sitúa una investigación financiada por la Universidad de Oviedo realizada en el Hospital Universitario Central de Asturias, sobre el empleo del tiempo libre del paciente adulto hospitalizado en las unidades de Otorrinolaringología, Fallo Cardíaco, Cirugía Vascul, Traumatología, Ginecología y Silicosis (Fernández et al., 2010).

La encuesta se realizó entre pacientes y acompañantes de los mismos (casi en su totalidad familiares del enfermo), pretendiendo poner de manifiesto el empleo del tiempo libre del paciente en el hospital, la conveniencia de realizar actividades de animación y las posibles consecuencias derivadas de tales actuaciones.

## INSTRUMENTO

Se empleó un cuestionario de 12 ítems que contemplaba básicamente cuatro apartados: a) datos sociodemográficos; b) ocupación del tiempo libre del paciente en el hospital (actividades que realiza en él, y espacios en dónde las lleva a cabo); c) propuestas de actividades desde la animación hospitalaria para realizar en el tiempo libre; d) consecuencias que podrían colejarse del desarrollo de las mismas.

El cuestionario se realizó teniendo en cuenta por tanto el sexo y la edad del paciente hospitalizado; los estudios realizados (básico, medio o superior); el tiempo de hospitalización considerándose hospitalizaciones cortas, las de una semana o menos, largas, las comprendidas entre una semana y un mes, y muy largas, las que excedían ese periodo; las actividades que realizaba a lo largo del día una vez concluidas las visitas médicas (ver la televisión, escuchar música, hablar por teléfono, leer, etc); los espacios en las que realizaba estas actividades; la percepción del paciente sobre la conveniencia de ofertar actividades de animación por parte del hospital; las posibles consecuencias derivadas de su aplicación, y por último el interés que podría demostrar el paciente por realizar alguna de las actividades propuestas (lectura guiada, creación de grupos de humor, talleres de distinto tipo, etc.).

Con el fin de facilitar la contestación del cuestionario, el paciente debía marcar las opciones que consideraba convenientes en cada uno de los ítems.

## MUESTRA

El cuestionario se administró a 60 pacientes, de los cuales el 40 % eran hombres y el 60% mujeres ingresados en distintas unidades del Hospital Universitario Central de Asturias (HUCA) en las unidades de Otorrinolaringología (20%), Fallo Cardíaco (9%), Cirugía vascular (3%), Traumatología (27%), Ginecología (21%) y Silicosis (19%).

En cuanto a la edad de los pacientes, el 14.75% eran menores de 30 años, el 29.50% se situaban entre los 30 y 50 años, el 36,06% lo hacían entre 50 y 70 y eran mayores de 70 años el 19.67%.

Los tiempos de hospitalización eran cortos (una semana o menos) en 64,41%, largos (de una semana a un mes) en un 25.42% o muy largos (más de un mes), en un 10.17%.

En cuanto a los acompañantes, se administró un cuestionario a 62 personas, de los cuales el 40% eran hombres y el 60% mujeres, ubicados en las distintas unidades mencionadas anteriormente distribuidos de la siguiente manera: Traumatología (20%), Otorrinolaringología (26%), Ginecología (20%), Cirugía vascular (14%), Silicosis (14%) y Fallo Cardíaco (6%).

La edad de los acompañantes se distribuía de la siguiente manera: menores de 30 años, el 13%, entre 30 y 40 años, el 20%, y mayores de 40 años, el 67%.

Acompañaban a pacientes de hospitalización corta en un 36%, larga, en un 52% o muy larga en un 12%.

## RESULTADOS

De acuerdo con lo anterior, se observa que la mayoría de los pacientes ocupa su tiempo en leer (68.94%), charlar (59.02%), ver la televisión (54.1%), hablar por teléfono (50.8%), escuchar música (26.2%), hacer pasatiempos (14.8%), en menor proporción se refieren otras actividades como navegar por internet, estudiar o jugar a las cartas (véase gráfico 1).

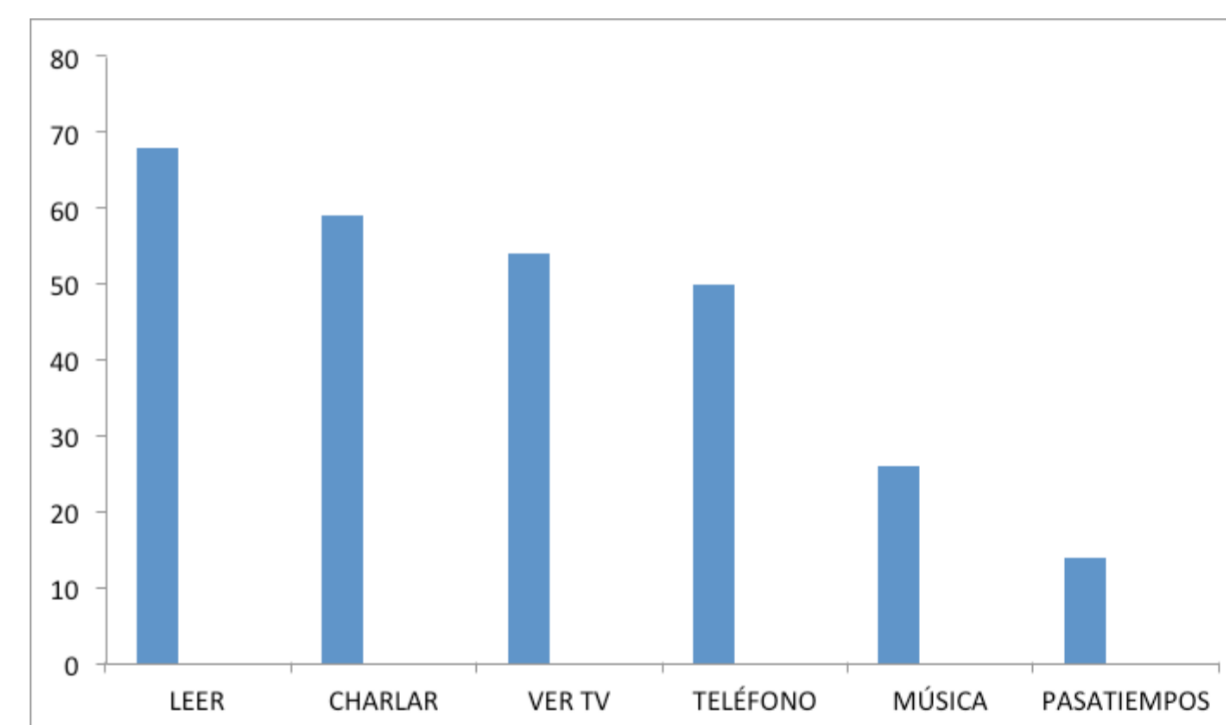


Gráfico 1: Ocupación del tiempo libre de los pacientes en el hospital.

Preguntados pacientes y acompañantes sobre la conveniencia de ofertar actividades de animación por parte del hospital, los pacientes creen que sería positivo (60.70%) (véase gráfico 2), y destacan entre ellas la proyección de películas en sala (50.82%), la creación de grupos de humor (45.90%) y una oferta variada de juegos de mesa (44.26%); en menor proporción se refiere la animación a la lectura (42.62%) y la realización de talleres de distinto tipo (36.07%).

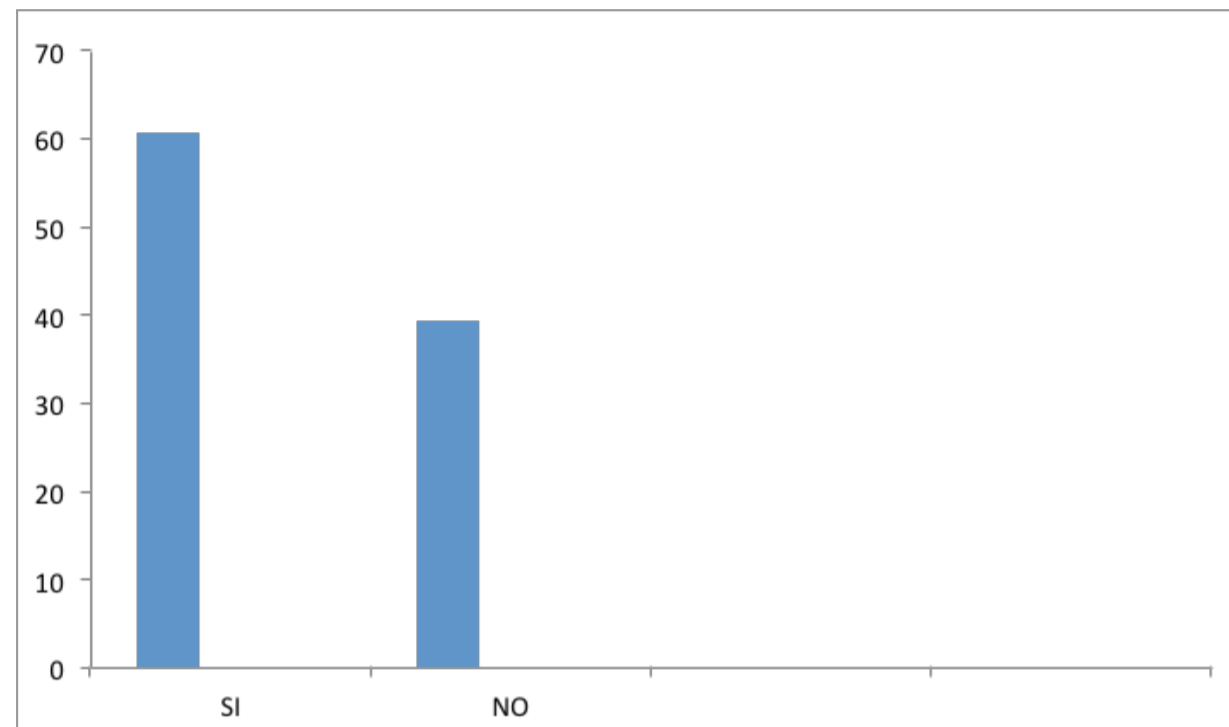


Gráfico 2: Conveniencia de ofertar actividades en el hospital de acuerdo con la percepción del paciente.

También los acompañantes del paciente creen conveniente que el hospital oferte actividades de animación (72.6%) (véase gráfica 3), y destacan entre ellas los acompañamientos profesionales (58.06%), la creación de grupos de humor (41.94%) y la proyección de películas (40.32%).

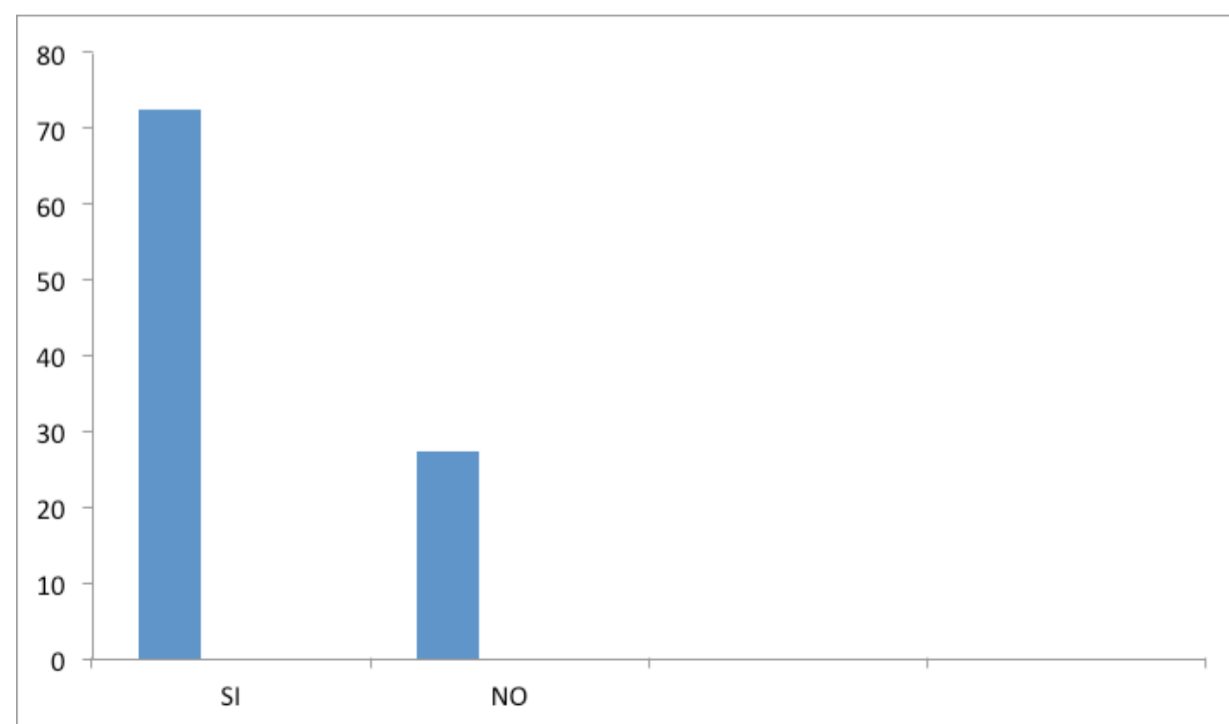


Gráfico 3: Conveniencia de ofertar actividades en el hospital de acuerdo con la percepción del acompañante.

Preguntados los dos grupos acerca de las posibles consecuencias derivadas de la animación realizada en el hospital se obtiene que se elevaría el estado de ánimo del paciente según un 54.10% de los pacientes y un 77.42% de acompañantes.

También se constata que un 45.90% de pacientes y un 41.9% de acompañantes, consideran que tales actividades contribuirían a reducir el estrés que conlleva la hospitalización.

En menor medida se contemplan como consecuencias el compensar pensamientos negativos, favorecer la comunicación, aliviar la dedicación entre acompañantes, mejorar la adaptación del paciente y ofertar atención integral (véase gráfica 4).

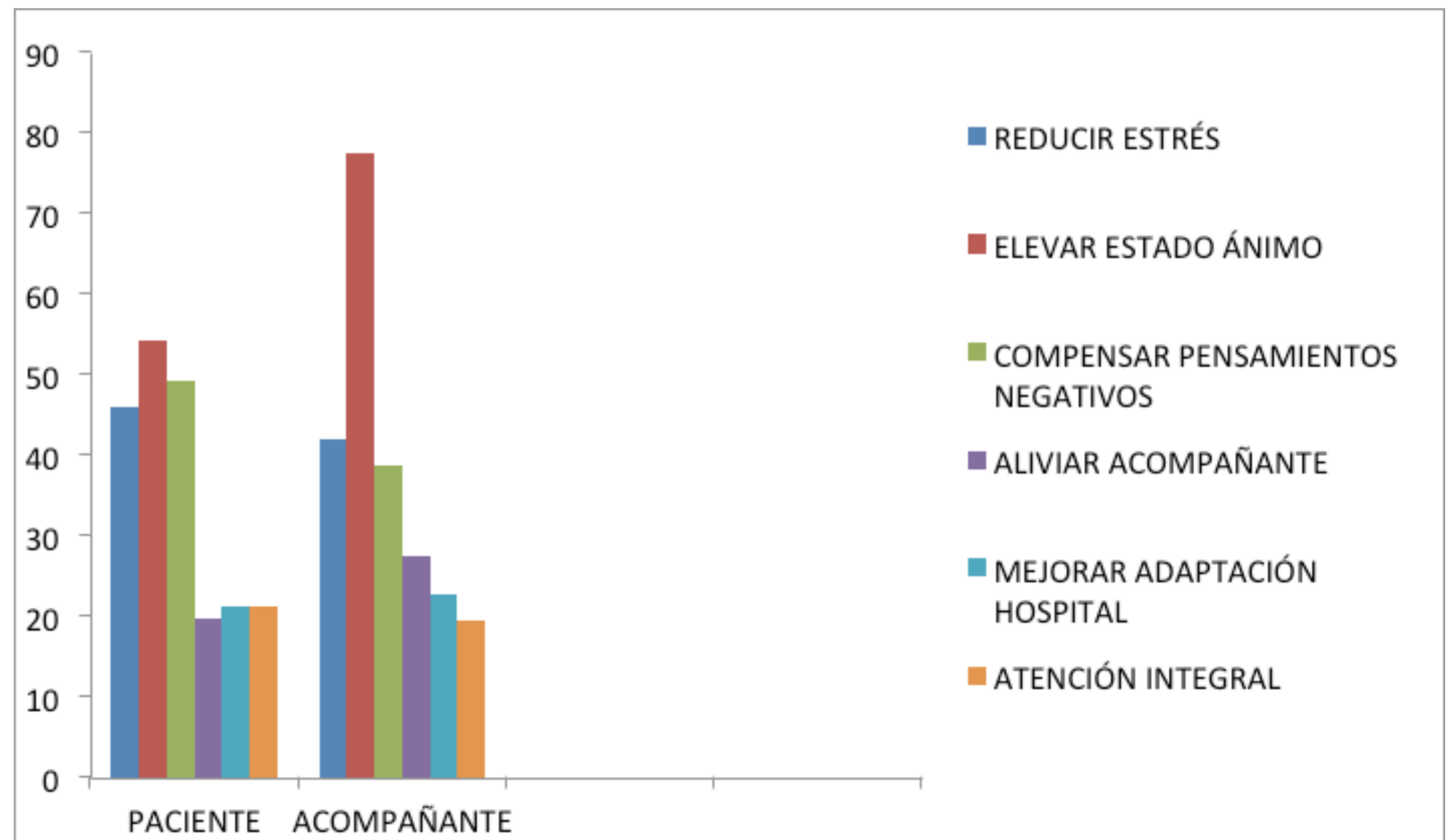


Gráfico 4: Consecuencias que podrían derivarse de la realización de animación en el hospital, según la percepción de pacientes, acompañantes.

## CONCLUSIÓN

De los datos obtenidos se puede concluir que los pacientes creen positivo ofertar actividades de animación por parte del hospital destacando la proyección de películas en sala, opinión también compartida en mayor medida por el acompañante quien destaca la importancia de ofertar acompañamientos profesionales (tal vez en alusión a los denominados “programas de respiro” dirigidos al paciente pediátrico). Sobre las consecuencias derivadas de la puesta en marcha de programas de animación hospitalaria, los acompañantes suelen ser más optimistas que los enfermos y creen que estas actividades “ayudarían a elevar el estado de ánimo del paciente”.

Estos resultados concuerdan los obtenidos en una investigación similar en el hospital de la Fe de Valencia (Bermúdez, 2014), en la que también se muestra una muy buena predisposición por parte de los acompañantes para que se oferten actividades de este tipo en el hospital (actividades por otra parte que en su momento estaba iniciando el voluntariado con pacientes adultos). Interesa resaltar como en ambas investigaciones se repite el perfil del acompañante: mujeres y de mediana edad.

Los estudios parecen avalar la necesidad de ofertar animación hospitalaria con pacientes adultos en el hospital, a la vez que reconocen las consecuencias positivas derivadas de dichas actuaciones, relacionándose estrechamente la calidad de vida en los hospitales y la oferta de actividades para ocupar el tiempo libre del paciente (Martínez y Amayra, 2006; Gonzalo et al, 2008).

Por último señalar como estudios realizados en el Hospital Son Espases de Palma de Mallorca, esta vez con pacientes crónicos de hemodiálisis, a quienes se les ofertaron actividades recreativas y de ocio, concluyen que estas actividades fueron muy positivas para su bienestar psicológico, impulsaron el apoyo entre pacientes, ayudaron a introducir a las personas recién llegadas e implicaron a las familias. Los pacientes en suma, demandan más actividades e incluso realizan propuestas sobre las que les gustaría llevar a cabo; así a juicio de las autoras (Guenoun & Bauça, 2012, p. 61): “hay un deseo encubierto de los pacientes

por ser partícipes y actores directos de todas aquellas actividades recreativas que puedan realizarse durante las sesiones de hemodiálisis”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayés, R. (2003). Alivio o incremento del dolor y el sufrimiento en el ámbito hospitalario: pequeños esfuerzos, grandes ganancias. *Monografías Humanitas. Dolor y sufrimiento en la práctica clínica*, 2, 113-127.
- Bermúdez Rey, M. T. (2012). *Animación Sociocultural Hospitalaria*. Oviedo: KKK
- Bermúdez Rey, M.T. (2014). *La animación hospitalaria desde el punto de vista del acompañante del paciente*. Actas del I Congreso Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto. Universidad Complutense de Madrid.
- Bermúdez M. T. & Torío, S. (2012). La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: estudio realizado en el Hospital Materno-Infantil de Oviedo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 223-242.
- Bermúdez Rey, M.T. & Manzanera, E. (2013). Animación Sociocultural Hospitalaria con pacientes adultos en el Hospital Universitario Central de Asturias. *Revista de Ciencias de la Educación*, 233, 33-41.
- Fernández García, C.M., Torío López S. & Bermúdez Rey, M.T. (2010). *Tiempo libre y Animación Hospitalaria del paciente adulto en el Hospital Universitario Central de Asturias: un análisis de necesidades*. Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Oviedo.
- Gallo Sáenz, D., Vélez, D., Correa, M.P. & Ortiz, M. (1993). Utilización del tiempo libre en pacientes hospitalizados. *Investigación y Educación en Enfermería*, 11 (1), 35-46.
- Gonzalo Freire, S., González Varea, J., Montesinos, S., De Gracia Balaguer, M. (2008). Las actividades de ocio en unidades de hospitalización psiquiátrica de agudos como terapia para el fomento de la salud, reducción del tiempo de ingreso y preparación al alta. 9º Congreso Virtual de Psiquiatría. *Interpsiquis*, 1-4.
- Guenoun, M. & Bauça, M.A. (2012). ¿Cómo influye en los pacientes crónicos de hemodiálisis la organización de actividades de ocio durante sus sesiones?. *Rev Soc Esp Enferm Nefrol*, 15 (1): 57-62.
- Martínez, S. & Amayra, I. (2006). Beneficios del ocio en la vejez: pautas para el desarrollo de programas terapéuticos. 7º Congreso Virtual de Psiquiatría. *Interpsiquis*, 1-13
- Pascale, P. & Ávila, N. (2007). Una experiencia de creatividad con adolescentes hospitalizados. *Arte Individuo y Sociedad*, 19, 207-46
- Piedmont Hospital. (2011). *Programas de ocio pasivo*. Recuperado el 25 de febrero de 2011, de <http://www.translate.googleusercontent.com/translate>.
- Solidarios para el Desarrollo (s.f.). *Atención a pacientes en los hospitales*. Recuperado el 4 de julio de 2011 de <http://www.tupatrocinio.com>.

# PASEOS SALUDABLES EN FAMILIA. UNA EXPERIENCIA CONCILIADORA PARA LOS TIEMPOS DE OCIO<sup>1</sup>

## RESUMEN

La dificultad para conciliar tiempos laborales y familiares condiciona la calidad del tiempo compartido, propiciando una presión que genera elevadas cotas de malestar (Caballo, Gradaille, & Merelas, 2012). Solo la corresponsabilidad en el terreno privado unida a disposiciones armonizadoras en el espacio público posibilitarán acrecentar las oportunidades para la vivencia del ocio (Caballo, Caride, & Meira, 2011). Bajo este prisma se hace necesario remarcar que el espacio y tiempo de ocio familiar brinda grandes oportunidades para el crecimiento personal, familiar y social. Los factores clave de la competencia familiar interactúan sinérgicamente; la mejora de la organización familiar se vincula con el progreso de la cohesión entre sus miembros, así como con la optimización de la comunicación y la resolución cooperativa de problemas (Orte, Ballester, & March, 2013). En este sentido, una adecuada organización del ocio familiar podría beneficiar las vivencias que se anidan en el seno de dicha institución. Se plantea como objeto de estudio mostrar una experiencia de Trabajo Fin de Grado (TFG) en Educación Infantil que suponga un acercamiento teórico y, sobre todo, experiencial en el ámbito profesional, ofreciendo iniciativas en la esfera social y educativa que logren consolidarse en la estructura social en la que se desarrollan. En concreto, la experiencia que aquí se recoge persigue conciliar el tiempo de ocio familiar de padres e hijos de Educación Infantil teniendo en cuenta: la estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS), que impulsa la mejora de los hábitos alimentarios y la promoción de actividad física, poniendo énfasis en la prevención durante la etapa infantil; los tiempos familiares, bajo la consideración

de que la familia es el principal agente socializador, sobre todo en edades tempranas (3-6 años), así como promotor de hábitos saludables en sus hijos; y, por último, la necesidad del fomento de la actividad física desde las primeras edades, sustentada en los resultados obtenidos en numerosas investigaciones (Palou, Ponseti, Gili, Borrás, & Vidal, 2005; Ponce de León, Sanz, Valdemoros, & Ramos, 2009; Sanz, 2005; Sanz & Ponce de León, 2014). En Logroño, durante los meses primaverales, se desarrolla una iniciativa organizada por la Consejería de Salud y Servicios Sociales “Paseos Saludables”, que se enmarca en el II Plan de Salud de La Rioja; se destina a la población adulta y tiene como fin invitar a la actividad física en el entorno natural. Apoyándonos en esta iniciativa y primando la necesidad de intervenir en el tiempo libre familiar, se plantea el proyecto “Paseos saludables en familia” para promover la actividad física en la etapa de Infantil implicando a los progenitores. Se lleva a cabo en la localidad riojana de Navarrete y se compone de tres recorridos en familia (“Entre Viñedos”, “Camino de Santiago” y “Embalse de Valbornado”) con diferentes rutas y actividades para motivar a los más pequeños con un carácter educativo y de salud. Se pretende promover la actividad física en edades tempranas incidiendo en la conciliación familiar, el ocio y el entorno natural.

Ponce de León Elizondo, Ana  
Sanz Arazuri, Eva  
Valdemoros San Emeterio, M<sup>a</sup> Ángeles  
Tofé García, Bárbara  
Pascual Zabala, Isabel  
Rodríguez Álvarez, Laura  
*Universidad de La Rioja*  
ana.ponce@unirioja.es; eva.sanz@unirioja.es;  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es; barbara.tofe@alum.unirioja.es;  
isabel.pascual@alum.unirioja.es; laura.rodriguez@alum.unirioja.es

**Palabras clave**  
Ocio, Familia, Tiempos, Conciliación

## INTRODUCCIÓN

La vida moderna ha traído consigo el desequilibrio de varios factores relevantes para la salud y la calidad de vida del individuo, caso del sedentarismo o la descomposición del núcleo familiar y social, lo que ha desembocado en un cambio en el estilo de vida de la población española (Luengo, 2007). Por este motivo, el uso del tiempo libre trae consigo un problema social, pues es un tiempo fragmentado y discontinuo, y la capacidad de organizarlo adecuadamente, así como de compaginarlo con las obligaciones diarias (laborales, familiares) es lo que determina su potencial enriquecedor y lo convierte en una fuente de desarrollo personal y social (Becka & Arnold, 2009).

Ponce de León (1998) ya detalla cómo la forma de ser de la persona influye en el modo de vivenciar el ocio y el tiempo libre, haciendo que éstos tomen perspectivas diferentes. Asimismo, este modo de ser personal se ve influenciado por el contexto familiar, debido a que la familia es para el niño su primer núcleo de convivencia y de actuación, donde irá moldeando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí establezca (Brazelton & Greenspan, 2005).

En este sentido, la conciliación del tiempo libre familiar se constituye, hoy en día, en un aspecto muy complejo, debido a la dificultad para sintonizar tiempos laborales y familiares, lo que condiciona la calidad del tiempo compartido, propiciando una presión que genera elevadas cotas de malestar (Caballo et al., 2012; Fraguera et al., 2011) solo la corresponsabilidad en el terreno privado, unida a disposiciones armonizadoras en el espacio público posibilitarán acrecentar las oportunidades para la vivencia del ocio (Caballo et al., 2011). Una adecuada organización del ocio familiar podría beneficiar las vivencias que se anidan en el seno de dicha institución, pues se constata que la mejora de la organización familiar se vincula con el progreso de la

<sup>1</sup> El texto que presentamos se vincula al Proyecto de Investigación “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales” (proyecto coordinado EDU2012-39080-Co7-00) y al subproyecto “De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la cotidianidad familiar en la construcción del ocio físico-deportivo juvenil” (EDU2012-39080-Co7-05), cofinanciado en el marco del Plan Nacional I+D+i con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, 2007-2013).

Agradecemos al Instituto de Estudios Riojanos la ayuda concedida para la investigación sobre la familia y el ocio en la convocatoria de ayudas para estudios científicos de temática riojana del año 2013 (Ref.: Resolución nº 110 de 27 de diciembre de 2013 del Gerente del IER).

Agradecemos a la Consejería de Salud y Servicios Sociales del Gobierno de La Rioja su apoyo y colaboración para el desarrollo de este proyecto, que complementa su iniciativa “Paseos Saludables” enmarcada en el II Plan de Salud de La Rioja.

cohesión entre sus miembros, así como con la optimización de la comunicación y la resolución cooperativa de problemas (Orte et al., 2013).

En otro orden de cosas, con el fin de optimizar la dimensión saludable del desarrollo humano, se considera primordial respetar la necesidad de movimiento de la infancia, ya que durante estos años es cuando se empiezan a consolidar hábitos de actividad física. No solo por ello sino, además, porque una vez adquirido ese hábito la propia práctica sirve de estímulo para continuar en ella durante todas las etapas sucesivas de crecimiento (Nuviala et al., 2006), constatándose que el inicio de la práctica de actividad física en edades tempranas tiene como consecuencia que en la adolescencia y edad adulta se siga practicando algún tipo de actividad física (Palou et al., 2005; Ponce de León et al., 2009; Sanz, 2005), pues “cuanto antes se comience a hacer ejercicio físico de tiempo libre, mayores son las posibilidades de continuar físicamente activos” (Sanz & Ponce de León, 2006, p. 83).

La realidad social actual, según datos de la Encuesta Nacional de Salud de España (2006), evidencia cómo el 19.7% de niños menores de 15 años no realizan actividad física; concretamente, en la Comunidad Autónoma de la Rioja estos datos aumentan hasta el 23.8%. Y es que el 86.9% de los menores de dicha edad ven la televisión y usan las tecnologías de forma prolongada, tanto los fines de semana como durante la semana. Según la misma encuesta, el 18.7% de la población riojana infantil presenta sobrepeso y el 12.4% obesidad. Por todo ello, es casi obligatorio destacar algunos de los programas e iniciativas nacionales existentes para fomentar la actividad física de la población infantil, cuyo objetivo es evitar la inactividad y el sedentarismo, dado que son factores susceptibles de fomentar el sobrepeso.

En este contexto, es necesaria una mención especial a la Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS), elaborada por el Ministerio de Sanidad y Consumo (2005). Esta estrategia persigue mejorar los hábitos alimentarios de la población e impulsar la práctica regular de actividad física, poniendo especial atención en la prevención durante la etapa infantil, con el fin de invertir la tendencia ascendente de la prevalencia de la obesidad, ya que sus estudios

han confirmado que existe una alta probabilidad de que un niño con obesidad sea en el futuro un adulto obeso.

Ahondando más en las iniciativas presentes en nuestro entorno próximo, La Rioja, se encuentran los “Paseos Saludables”, programa desarrollado por la Consejería de Salud y Servicios Sociales del Gobierno de La Rioja. Tiene como fin promocionar el ejercicio físico no competitivo, en el entorno natural, en toda la población riojana para lograr una mejora en el estado de su salud y bienestar gracias a actividades en las que puedan participar personas de distinto sexo, edad y condición física. Dicho programa se enmarca en el II Plan de Salud de La Rioja (2009-2013) en el que la Consejería de Salud y Servicios Sociales del Gobierno de La Rioja (2009), establece entre sus líneas prioritarias la intervención sobre los hábitos y estilos de vida de los riojanos.

Con esta perspectiva de fondo y en sintonía con autores como Fraguera, Lorenzo y Varela (2011), quienes declaran los pocos recursos y estudios relacionados con la conciliación familiar y la actividad física durante el tiempo libre infantil, concretamente de tres a seis años, se plantean algunos interrogantes:

- ¿Qué medidas sociales son necesarias para fomentar la actividad física en este colectivo con el fin de lograr un hábito perdurable en el tiempo?
- ¿Cómo conciliar el ocio familiar enfocado a potenciar la necesidad de movimiento de la infancia, creando así hábitos de actividad física en familia?

Partiendo de estos interrogantes, este artículo persigue los siguientes objetivos:

1. Elaborar una iniciativa social apoyada y sustentada en el diseño y estructura de los “Paseos Saludables”.
2. Establecer una línea de acción que promueva la actividad física en edades tempranas (3-6 años) haciendo hincapié en la conciliación familiar y el entorno natural.

3. Fomentar el disfrute por la actividad física potenciando hábitos de vida saludables.

4. Diseñar iniciativas para reducir el sedentarismo o la inactividad física en niños de entre 3-6 años, que incentiven tanto su curiosidad y disfrute por aspectos relacionados con la cultura de la vida, el Camino de Santiago y la fauna, como la cooperación familiar.

## PROCESO METODOLÓGICO

El proyecto se ubica en los Trabajos Fin de Grado, dado que implican la coyuntura idónea para que el alumno reconstruya los conocimientos adquiridos en su carrera, y permiten al estudiante un acercamiento teórico y experiencial en el ámbito profesional, ofreciendo iniciativas en la esfera social y educativa que logren consolidarse en la estructura social en la que se desarrollan.

Esta iniciativa se encuentra en estrecha consonancia con los citados “Paseos Saludables” de la Consejería de Salud y Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de La Rioja, cuyo cometido es aumentar y mantener unos adecuados niveles de actividad física que mejoren la salud de la población riojana a través de una actividad de la que cualquier persona puede ser partícipe, sin depender de su edad, género ni condición física. A su vez, la propuesta que se presenta favorece tanto la práctica de la actividad física desde edades tempranas (3-6 años), hito esencial para que en el futuro se mantenga ese hábito, como la conciliación de un ocio familiar saludable.

Ante esta realidad, como profesoras de los Grados en Educación Primaria e Infantil en la Universidad de La Rioja, conscientes de nuestra responsabilidad y el compromiso en el acompañamiento en la formación de los futuros maestros, se decide proponer temas para Trabajo Fin de Grado que, al mismo tiempo que permitan a los alumnos demostrar y fortalecer las competencias generales y específicas de los grados, supongan una oportunidad para que generen el escenario en el que desarrollar su futuro inmediato laboral.

Por ello, se ofertaron dos temas como marco de desarrollo del TFG (9 ECTS). Para los estudiantes del Grado en Educación Infantil se propuso el título “El centro escolar promotor de la actividad física y salud. Implicaciones para la familia” y para el alumnado de Grado en Educación Primaria se planteó el tema “Diseño de un proyecto educativo para el espacio y tiempo de ocio que fomente la actividad física, la responsabilidad y la autonomía personal desde la infancia”. Ambos son tutelados por varios profesores de la Universidad de La Rioja y de otras universidades. Bajo esta temática, el estudiante diseñará un proyecto original y viable, en el contexto de ocio, dirigido a fomentar el gusto y el interés por la actividad física, así como a desarrollar la responsabilidad y la autonomía personal desde la infancia.

La Facultad de Letras y de la Educación ofrece un manual que orienta el acompañamiento, por parte de los tutores, además de la gestión y evaluación de estos Trabajos Fin de Grado, facilitando a los alumnos su desarrollo (Flores et al., 2013).

A la hora de abordar el proceso de desarrollo del TFG - proyecto de ocio familiar que promueva la actividad física desde la infancia- hay que tener en consideración gran cantidad de factores que se ponen en evidencia desde el primer contacto con los tutores. Generar la oportunidad de trabajar desde las habilidades y actitudes predominantes de cada uno, fortalecerse ante la adversidad, y saber adaptarse y adquirir una mayor autonomía personal, constituyen el primer eslabón de esta cadena hacia la creación de un proyecto que nace tras varios encuentros tutores-alumnos y se vivencia a lo largo de todo el proceso.

A medida que el proyecto prosperaba, han surgido varios cambios hasta llegar a los definitivos “Paseos Saludables en Familia”, si bien el objetivo principal, promover la actividad física desde edades tempranas buscando la conciliación del ocio familiar, se ha mantenido en todas las ideas previas. En un principio, la intención era la elaboración de juegos, bailes y talleres de alimentación sana en los que participaran tanto niños y niñas de 3 a 6 años como sus familias. Estas actividades se pensaban llevar a cabo todos los sábados durante las estaciones de otoño, invierno y primavera (coincidiendo con el curso escolar), en horario de mañana. Dado el desconocimiento de la aceptación o no

del proyecto entre las familias, se decidió elaborar una encuesta con el fin de conocer cuáles eran sus preferencias en cuanto a su tiempo de ocio. Esta encuesta se distribuyó entre los padres de alumnos de Segundo Ciclo de Educación Infantil del Centro de Educación Infantil y Primaria “Nuestra Señora del Sagrario” de Navarrete (La Rioja), obteniéndose como resultados, la preferencia por el senderismo, los paseos en bicicleta y los juegos tradicionales en familia, mostrando preferencia por que se realizaran los domingos en horario de mañana. Así pues, efectuado este diagnóstico, se procedió a modificar la idea inicial, de manera que el proyecto se basara en esas tres opciones.

Más adelante, nos presentaron unos folletos informativos acerca de los Paseos Saludables, organizados por la Consejería de Salud y Servicios Sociales de La Rioja, lo que hizo replantear el proyecto y apostar finalmente por la realización de unos paseos saludables en familia. De este modo, se traslada dicha iniciativa a un entorno rural como es el municipio de Navarrete incluyendo, como novedad, un pequeño juego durante el transcurso del paseo como elemento motivador, dado que entre los principales destinatarios se sitúan los niños con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.

## RESULTADOS

Como ya se ha descrito, en este proyecto se han diseñado tres paseos saludables en familia para llevarlos a cabo por la localidad riojana de Navarrete.

Los paseos consisten en tres rutas diferentes localizadas por el casco urbano y los alrededores del municipio; en cada una de las rutas se ha intentado evitar zonas con mucho tráfico rodado, y se ha procurado que el trayecto por el casco urbano discurra por aceras y disponga de pasos de peatones que no sean peligrosos. Todos los paseos se iniciarán a las 10 h. con diferentes salidas en cada ocasión, con el objetivo de que los participantes conozcan el pueblo y su entorno próximo; además, todos los recorridos son circulares para la facilidad de los participantes. Se contará, para una adecuada organización, con el apoyo de monitores que serán los encargados de ayudar a los participantes durante el recorrido; estos monitores se ubicarán tanto en los puntos de avituallamiento como en la salida y la llegada de los paseos.

Las rutas no son largas, ya que están destinadas a niños de Educación Infantil, por lo que comprenden un trayecto aproximado de 4 kilómetros.

Durante las tres rutas se realizarán juegos, con el objetivo de motivar a los niños para que continúen realizando actividad física, y se culminará con el sorteo, entre otros obsequios, de un skate ecológico cuya máxima es el respeto al medio ambiente, entre todos los participantes que realicen las tres rutas. Se pretende con ello que los paseos sean motivadores y lúdicos para los asistentes, al tiempo que educativos, ya que todos los juegos están relacionados con el entorno de Navarrete.

El primer paseo, llamado “Entre viñas”, se llevará a cabo el domingo 15 de Junio, y tiene una distancia de 3.7 km. Su nombre se debe a que la ruta se da principalmente en zonas de cultivo de vid. La salida tendrá lugar en el Camino de la Mora, concretamente frente al State Park, para continuar por la Calle Najerilla, la Carretera de Logroño, el Camino de los Huertos, la Pasada de Fuenmayor, y terminar recorriendo el Camino de la Mora para

regresar, de nuevo, al State Park. Durante este paseo se realizará un juego que tendrá como objetivo conocer el aspecto de la vida en las diferentes estaciones del año.

El segundo paseo tendrá lugar el sábado 21 de junio, y se denomina “Camino de Santiago”, pues parte del trayecto coincide con la ruta del Camino de Santiago, concretamente, con la entrada al municipio de Navarrete procediendo desde Logroño. Este paseo tiene una distancia de 3.9 km y parte del casco urbano de Navarrete, concretamente, de la Plaza Mayor, situada frente a la iglesia del pueblo, transcurre por las calles Mayor Baja y La Cruz hasta atravesar la Carretera de Burgos y adentrarse en el Camino de Fuenmayor y la Pasada del Vadillo, para llegar a las Ruinas del antiguo hospital de San Juan de Acre. Continúa por la Pasada de la Orden, ruta que siguen los peregrinos que hacen el Camino de Santiago, hasta volver a cruzar la Carretera de Burgos y adentrarse, de nuevo, en el casco urbano, continuando por las calles La Cruz y Mayor Baja hasta finalizar, nuevamente, en la Plaza Mayor. Aprovechando, también, la temática del Camino de Santiago, se ha planteado un juego que se llevará a cabo en el transcurso de esta ruta, que tiene como finalidad conocer los hábitos de alimentación y de vestido que debe tener en cuenta un caminante, antes, durante y después de viajar; de ahí que el nombre del juego sea “El buen caminante”.

El tercer paseo es el más largo, con una distancia de 4.2 km, denominado “Embalse de Valboreda”, ya que transcurre por el casco urbano hasta llegar a dicho embalse para volver de nuevo a la localidad. La salida tendrá lugar en la Plaza del Coso y continuará por la Calle Abadía, Calle San Roque, Carretera de Burgos, Camino Pantano, hasta llegar al embalse. Se regresará por otra variante del Camino Pantano, Calle Las Cruces, Carretera de Entrena, para finalizar en la Plaza del Coso. En este caso, el juego que se realizará durante el paseo irá destinado a que los niños y sus familias conozcan la fauna del entorno, tanto terrestre como la que se encuentra en el pantano.

## CONCLUSIÓN

Esta iniciativa surge a partir de la realización del Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil de la Universidad de la Rioja, para lo que se realizó una breve encuesta a las familias de los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil del colegio Nuestra Señora del Sagrario de Navarrete (La Rioja), la cual desveló como principales demandas de las familias la realización de actividades durante los domingos por la mañana y, sobre todo, destacando aquellas que pudiesen llevarse a cabo conjuntamente entre todas las familias, siendo el senderismo la más solicitada.

Conociendo los Paseos Saludables que se llevaban a cabo en la capital riojana, se intentó diseñar una iniciativa ligada a los mismos pero que, a la vez, cubriese las demandas de las familias de Navarrete; de aquí surgieron los Paseos Saludables en Familia descritos en este capítulo.

Para informar a los posibles participantes de los paseos, las rutas y los juegos que se llevarán a cabo en cada una de las jornadas, se ha creado un tríptico (Figura 1), en el que se encuentra toda la información necesaria para realizar de forma adecuada los paseos, así como consejos para realizar las rutas, destacándose la importancia que tiene la actividad física en la infancia llevada a cabo en el ámbito familiar. También puede localizarse una Pirámide de NAOS que explica como adquirir un estilo de vida activo y una alimentación equilibrada.

En el reverso del tríptico se hallan las rutas que van a llevarse a cabo en cada paseo, y se facilita un mapa de cada itinerario, así como la hora y el lugar de salida, las calles o caminos por los que transcurre y una pequeña explicación de los juegos correspondientes a cada recorrido.

**PASEOS SALUDABLES EN FAMILIA**

**CONSEJOS**

- Reducir el consumo de alimentos que contengan sal, azúcar, grasas saturadas (bollería industrial, embutidos, carnes grasas, bebidas azucaradas, chucherías).
- Limitar las actividades de ocio sedentario: televisión, videojuegos y ordenador.
- Aumentar el consumo de frutas, verduras, hortalizas y legumbres.
- Realizar ejercicios de fuerza, equilibrio y flexibilidad: deportes de equipo, bádminton, natación...

**ACTIVIDAD FÍSICA INFANTIL**

- Produce una mejora y un aumento de las posibilidades motoras del niño, movimientos coordinados...
- Junto a una dieta equilibrada, el ejercicio contribuye a la regulación del peso corporal, evitando la obesidad.
- Potencia la creación de hábitos saludables, desde la propia práctica del ejercicio a una alimentación sana o una adecuada higiene corporal.
- Contribuye a una adecuada maduración del sistema muscular y esquelético.
- Ayuda a frenar sus impulsos excesivos.
- Mejora su salud, ánimo y rendimiento escolar.
- Amplía sus mecanismos de relación social.

**ACTIVIDAD FÍSICA EN FAMILIA**

- La familia influye positivamente en la configuración de hábitos en los primeros años de vida de sus hijos.
- Es necesario que se incentive la actividad física desde edades tempranas, para ir convirtiéndolo en un hábito.

**RUTA 1: ENTRE VIÑEDOS**

Durante el recorrido se realizará un juego que tiene como objetivo conocer el aspecto de las viñas en las diferentes estaciones del año.

**RUTA 2: CAMINO DE SANTIAGO**

Durante el recorrido se llevará a cabo un juego de investigación: “El buen caminante”.

**RUTA 3: EMBALSE DE VALBORNEDO**

Durante el recorrido se llevará a cabo un juego de investigación para conocer la fauna del entorno.

**NAVARRETE 15, 21 Y 29 DE JUNIO**

El cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, le informamos de que en los paseos:

- Se realizarán fotografías que se difundirán a través de los medios de difusión corporativos.

Figura 1: Tríptico informativo “Paseos saludables en familia”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becka, M. E., & Arnold, J. E. (2009). Gendered *time use at home: an ethnographic examination of leisure time in middle-class families*. *Leisure Studies*, 28 (2), 121-142.
- Brazelton, T., & Greenspan S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Biblioteca de Infantil.
- Caballo, M. B., Caride, J. A., & Meira, P. (2011). El tiempo como contexto- y pretexto educativo en la sociedad red. *Revista de Educación Social*, 47, 11-24.
- Caballo, M. B., Gradaille, R., & Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: Situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Consejería de Salud y Servicios Sociales del Gobierno de La Rioja (2009). *Plan de Salud 2009-2013*. Disponible en: <http://goo.gl/s17Xls>
- Encuesta Nacional de Salud. (2006). Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Flores, C., Martínez, J.A., Martínez, M., Pascual, N., & Sanz, E. (2013). *Manual de orientación para la tutorización y evaluación del trabajo fin de grado*. Facultad de Letras y de la Educación: curso 2012-2013. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Fraguela, R., Lorenzo, J., & Varela, L. (2011). Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 162-173.
- Luengo, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (27), 174-184. Disponible en: <http://goo.gl/zKW1AA>
- Ministerio de Sanidad y Consumo. Agencia española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. (2005). *Estrategia para la nutrición, la actividad física, prevención de la obesidad y salud (NAOS)*. Disponible en: <http://goo.gl/Enf4Oc>
- Nuviala, A., Ruiz, F., & García, E. (2006) Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Orte, C., Ballester, Ll., & March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Palou, P., Ponseti, F., Gili, M., Borrás, P., & Vidal, J. (2005). Perfil de hábitos deportivos de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Revista de la psicología del deporte*, 14 (2), 225-236.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- Ponce de León, A., Sanz, E., Valdemoros, M.A., & Ramos, R. (2009). *Propuestas de intervención educativa para la promoción de un ocio físico-deportivo saludable*. 8.º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Servicio de Difusión de la Creación Intelectual UNLP.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios*. Universidad de La Rioja, Logroño.
- Sanz, E., & Ponce de León, A. (2006). *La necesidad de educar la dimensión del ocio físico-deportivo*. Propuesta surgida de un estudio centrado en una comunidad universitaria. *Tandem: Revista de Didáctica de la educación física. Estrategias docentes*, 20, 73-88.
- Sanz, E., & Ponce de León, A. (2014). Predictores de la actividad física de tiempo libre en una población universitaria española. *Revista de Pedagogía Social*, 24 [En prensa].
- Sanz, E., Ponce de León, A., & Valdemoros M. A. (2012). Parental predictors of physical inactivity in spanish adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (1), 95-101. Disponible en: <http://goo.gl/qUhomJ>



# PERCURSOS DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL

## RESUMO

A Educação Social emergiu da necessidade de dar respostas inovadoras aos problemas sociais que surgiram com a complexidade de sociedades cada vez mais industrializadas. Neste artigo, procuraremos explorar a necessidade de definição e reconhecimento do perfil profissional do Técnico Superior de Educação Social, evidenciando o papel da Educação Social e a importância do suporte técnico-científico. Neste sentido, iremos evidenciar a matriz conceptual e axiológica que serve de referência à Educação Social: a Pedagogia Social. Este saber matricial de referência específica a Educação Social, pelo que a valorização desta disciplina na formação académica dos educadores sociais é fundamental. Daremos, ainda, conta da pertinência, sentido e relevância social da Educação Social no contexto de uma nova política sócio-educativa. Por fim, exploraremos a produção de um instrumento regulador da profissão, o qual nos parece condição fundamental no processo de inserção profissional dos educadores sociais numa perspectiva de valorização de uma identidade profissional específica e socialmente relevante.

## EDUCAÇÃO SOCIAL: ORIGEM, FACTORES E PERCURSOS

A Educação Social emergiu da necessidade de dar respostas inovadoras aos problemas sociais que surgiram com a complexidade de sociedades cada vez mais industrializadas. Com a industrialização, o trabalho ganha uma nova dimensão, perante a qual a inserção societal se associa à estabilidade laboral (Azevedo & Correia, 2013). Paralelamente, assiste-se ao surgimento de novas formas de Estado de Bem-Estar, com uma maior consciência da sua responsabilidade face aos problemas sociais. O Estado passa a ser o principal responsável pela protecção social dos cidadãos. Ainda nos factores que impulsionaram a Educação Social, assume grande relevo a mudança no conceito de educação. A educação deixa de estar associada à formalidade da sala de aula, considerando-se como uma aprendizagem ao longo da vida, com novas funções e uma forte componente social que integre os contextos de educação não formal e informal. A

educação, independentemente do seu cariz, é um direito de “todos”, que vai mais além da idade, sexo, contexto social, físico ou étnico (Azevedo, 2011). O conceito de Educação Social surgiu, assim, no sentido de contrariar a mentalidade de uma educação apenas formal, mas sim no educar para a sociedade, para os valores e acima de tudo para uma sociedade ajustada ao saber da Pedagogia Social. Neste sentido, a Pedagogia Social ocupa um lugar privilegiado na construção de instrumentos conceptuais necessários para compreender e acompanhar as trajectórias de vida dos indivíduos, considerados protagonistas da intervenção.

Foram as décadas setenta e oitenta que marcaram o início do desenvolvimento e da investigação em ciências da educação em Portugal, as quais permitiram uma nova tendência académica, de maior aprofundamento de saberes no campo das ciências da educação e das ciências sociais e humanas, que se unificaram, transformando-se mais tarde na educação social, num novo modo de intervir, construída a partir do reconhecimento das experiências pessoais. Naturalmente, o desenvolvimento social começou a exigir, por si mesmo, uma nova forma das ciências da educação, aliada à Pedagogia Social. Surge, assim, a Educação Social em Portugal, inicialmente enquanto formação técnico-profissional, que não conferia aos educadores sociais nenhum poder de decisão e acompanhamento de casos (Azevedo, 2011).

Na década de oitenta/noventa, começam a proliferar os cursos de educação social, a título de bacharelato, com a duração de três anos, leccionados nas Escolas Superiores de Educação. Ao longo do tempo, desenvolveu-se a necessidade e fortificou-se a importância desta metodologia de intervenção a nível das ciências sociais e da educação e, em 1996, foi homologada a primeira licenciatura em Educação Social. A partir desse instante, escolas superiores públicas e privadas encetaram também outras licenciaturas e licenciaturas bietápicas. O educador social passa a realizar apoio educativo, pedagógico, social e formativo a estes públicos no sentido de desenvolver competências sociais (Azevedo, 2011). A formação superior permite uma preparação mais aprofundada e integrada dos futuros profissionais, mediante os estágios curriculares que possibilitaram a disseminação de

Sílvia Azevedo

Assistente Convidada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique  
Docente na Escola Superior de Educação de Fafe  
Presidente da APTSES – Associação dos Profissionais  
Técnicos Superiores de Educação Social

Fátima Correia

Técnica Superior de Educação Social  
APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social  
sazevedo@uportu.pt; geral@aptses.pt;

Palavras-chave

Educação Social, Pedagogia Social, Identidade Profissional

novos campos de atuação, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de projectos concebidos localmente (Timóteo, 2013).

Enquanto profissional, ao longo da sua história, independentemente do grau formativo, o Educador Social é um especialista que não se limita só a satisfazer as necessidades básicas dos seus educandos. O seu dever é, também, o de socializar e integrar pessoas em risco de exclusão e marginalização social. É um mediador entre os indivíduos e a sociedade, articulando e ajustando o indivíduo (minoría) à sua sociedade (maioría). Enquanto mediador social, o educador cria espaços de mediação, cria e desenvolve alternativas que conduzem a uma harmonia entre o pessoa e a comunidade. Como nos refere Isabel Baptista (2001, p.55), “o Educador Social é um profissional capaz de criar e alimentar os espaços de mediação necessários a uma socialização feliz”.

## PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: CRUZAMENTOS

O contexto de crise actual motiva que se coloque, no centro das questões políticas, o papel das solidariedades e das respostas às necessidades sociais, levando à (re)descoberta de novas políticas de intervenção sócio-educativa, como a Pedagogia Social. Neste sentido, a educação deve englobar um conjunto de actividades de carácter pedagógico, de forma a desenvolver o capital social, humano, cultural e financeiro, necessário para o desenvolvimento e coesão social das sociedades (Azevedo, 2011). A emergência de novas políticas educativas e sociais ajudou a reforçar a necessidade de induzir processos de mudança social, através da Educação Social.

A Pedagogia Social e a Educação Social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, numa estreita relação entre a teoria e a prática, a investigação e a acção. A Pedagogia Social é, na verdade, uma ciência teórica-prática: o conhecimento teórico que torna possível uma prática educativa fundamentada e uma prática que possibilita um conjunto de reflexões que permitem a atualização da teoria. A Pedagogia Social multiplica-se na apreciação de uma pluralidade de áreas educativas de interferência comunitária e na edificação de um Universo mais Humano e interdependente. É, por isso, mais do que uma fundamentação filosófica, pois confere aos profissionais da Educação Social os conhecimentos, metodologias e técnicas que lhe permitem atuar pedagogicamente e promoverem as condições de educabilidade e todos os cidadãos. Segundo Caballo Vilar, Candia Durán, Caride Gómez e Meira Cartea (1996, p. 71), a Pedagogia Social é “uma ciência pedagógica que tem por objecto de estudo a educação social”, uma intervenção com os indivíduos, grupos ou comunidades, mais consistente, profissional e consciente. Também Quintana (1984, p.25) entende a Pedagogia Social como a “ciência da educação social (...) que se centra nos problemas humano-sociais que podem ser tratados a partir de instâncias educativas”. É, assim, indubitável que a Pedagogia Social ocupa um lugar central na identidade profissional dos educadores sociais, pois, sendo a sua referência matricial, facilita a sua demarcação com outros profissionais da área social. Os

educadores sociais têm um conhecimento epistemológico próprio, pedagógico, técnico e humano que urge implementar cada vez mais nas suas práticas profissionais. A afirmação da identidade profissional dos educadores sociais consubstancia-se nas funções educativas e pedagógicas, de relações de proximidade nas suas intervenções sociais.

Portugal, tal como os restantes países, está subordinado pelo complexo progresso tecnológico e científico, porém na circunstância histórica independentemente do momento temporal, não há nada que ultrapasse a “pessoa” humana, os seus estilos de vida, as configurações de relacionamento entre sujeitos e ou as nações que as constituem (Azevedo, 2011). Os progressos científicos têm consentido aumentar diversas formas de comunicação, entre nacionalidades, mas também têm ampliado diferentes condicionalismos políticos e económicos, que provocam graves desigualdades sociais, financeiras e culturais.

É nesta contenda que se erguem as palavras: educação, pedagogia e intervenção social em Portugal. Imiscuir-se no plano das consciências, com vista a uma renovação de atitudes, para uma maior abertura à tolerância, à responsabilidade, à proximidade, ao respeito pela vida, perspectiva do “outro”, da sua inclusão social, do seu desenvolvimento pessoal, deontológico e mesmo axiológico (Azevedo, 2011). É através da educação que conseguimos conscientizar o outro para as suas tomadas de decisão e para o exercício de cidadania, pois como nos assinala Isabel Baptista (1999, p.12), “a educação tem de contribuir para as possibilidades de escolha das pessoas, a sua capacidade para decidir, mesmo num mundo de incertezas. Podemos não saber onde vamos chegar, mas temos de saber para onde queremos ir”. Neste sentido, devemos colocar “cada pessoa, individual e colectivamente, diante os múltiplos desafios que caracterizam cada tempo histórico, na sua inevitável e desejável transição face a um futuro melhor” (Caride, 1997, p.6). O compromisso educativo que a Pedagogia Social confere aos educadores sociais permite que os sujeitos sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento, partindo dos seus saberes e de uma participação consciencializada. A participação é, talvez, o conceito mais importante do trabalho social e educativo deste profissional, pois é mediante

esta que o sujeito se integra no seu meio social, com capacidade crítica para o melhorar e transformar (Timóteo, 2013).

Embora não exista uma forma unívoca de entender a Educação Social, entendemos que esta é, sobretudo, uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e autonomia pessoal e conseguir a participação na sociedade (Ortega, 1999). Enquanto técnico da relação, o educador social desenvolve o seu perfil profissional a partir de uma intenção pedagógica e de respeito pelo outro, pela sua personalidade, tentando desenvolver com ele uma atitude reflexiva da sua condição e do seu próprio desenvolvimento. A educação social só faz sentido se acreditarmos na evolução do “outro”, enquanto mentor do seu próprio crescimento pessoal e social. As suas intervenções sócio-educativas caracterizam-se pela aproximação aos indivíduos e seus contextos. Mais do que trabalhar para, trata-se de trabalhar com as pessoas, numa lógica de co-responsabilização e de co-autoria. O educador social reconhece as capacidades dos sujeitos, fortalece-as e estimula a participação destes nos seus projetos de vida. A participação é, aliás, o eixo central do trabalho do educador social. Por isto, o educador social é mais do que um profissional implicado: ele utiliza essa implicação para conseguir mudanças no outro.

É relevante impressionar a sociedade para pertinência da educação social, como prática social humana, nomeadamente num contexto de crise social, económica, cultural e pedagógica, como a que vivemos actualmente. Paraphrasing Ferrer (2003, p. 47), “a construção da Educação Social, como campo académico e profissional é um fenómeno recente, que solidamente foi produzido nas últimas décadas do séc. XX.” Em Portugal, assim como em diversos países europeus, o Educador Social reconhece-se (...) como um actor social, que exerce progressivamente as suas funções educativas enquanto mediador social, pela concertação e edificação inter e intra pessoal de projectos de vida individual e social” (Carvalho, 2001, p.14).

A identidade do Técnico Superior de Educação Social é distinguida pela sua polivalência especialista, pela pluralidade de funções e pela diversidade de contextos de trabalho, tornando-se assim num espaço tão abrangente, carecendo de uma definição

critérios. Cabe ao Educador, enquanto modelo educativo, despertar o interesse de todos os sujeitos, num melhor e esperançoso futuro, onde e de acordo com Paulo Freire (1981), os sujeitos sejam consciencializados de toda a sua realidade, incentivando-os a um espírito crítico e dominador do seu poder de decisão.

## **DESAFIOS QUE SE COLOCAM À EDUCAÇÃO SOCIAL**

A Educação Social, como a concebemos atualmente, é uma profissão relativamente recente em Portugal. A clarificação do conhecimento epistemológico da Pedagogia Social será fundamental para se definir uma identidade profissional que evidencie o compromisso educativo do seu trabalho social. A construção de uma postura profissional reflexiva, capaz de mobilizar os conhecimentos necessários para intervir na realidade social, capaz de adaptar os métodos de intervenção aos contextos e sujeitos, capaz de produzir conhecimento científico.

Caride Gómez (1997) define que os desafios da Educação Social passam por contribuir para reinventar conceptualmente a educação, no sentido de formar pessoas para a vida, para viverem o seu quotidiano como cidadãos críticos, responsáveis e conscientes. São variados os espaços de intervenção da educação social, mas a sua acção em contextos sociais é predominante, pois são eles os mais carenciados de suporte sócio-educativo e de desenvolvimento humano (Azevedo, 2011).

A Educação Social identifica-se com esta ideia de educação permanente, de interacção entre pessoas de diferentes faixas etárias. O educador social interage com uma ampla diversidade de contextos e populações, num domínio de intervenção cada vez mais abrangente (Capul & Lemay, 2003): intervém com populações que vão desde a infância e juventude à adultez e velhice; intervém com pessoas e grupos com problemas específicos (toxicodependentes, pessoas que se prostituem, ...); intervém em meio aberto (intervenção comunitária e com sem abrigo), semi-abertos (como é o caso dos centros de dia) e fechados (como os estabelecimentos prisionais), intervém ao nível da prevenção

(primária, secundária e terciária), inserção (social, profissional, escolar), ao nível da saúde, da cultura, da educação e formação de adultos, da ocupação de tempos livres; intervém em contextos como a rua, a escola, a comunidade, a família, as instituições.

De acordo com Caride (1997), a educação social deve procurar ser capaz de reivindicar uma educação desde a diversidade e para a diversidade. Através da educação deve ser possível criar vínculos sociais, entre as pessoas, desenvolver o respeito mútuo, independentemente da sua origem, raça, crença ou identidade cultural, reconhecendo a sua heterogeneidade e pluralismo étnico, linguístico e cultural. A educação social identifica-se com o desenvolvimento de práticas educativas solidárias e tolerantes na sociedade, acções educativas que contribuam para respeitar e reconhecer diferenças, fomentando a integração social de minorias e a vivência de interculturalidade e livre exercício dos direitos e liberdades.

Esta diversidade de contextos, princípios e populações da Educação Social dificulta uma definição clara do campo de acção e funções. O trabalho sócio-educativo e pedagógico que desenvolve, estimula nas pessoas o desejo de uma participação ativa, crítica, responsável, consciente, na comunidade onde se inserem, de modo a tornar as sociedades mais autónomas e livres para tomadas de decisão conscientes (Caride, 1997). A Pedagogia Social facilita o cumprimento destes desafios, criando uma Educação Social baseada numa nova intervenção social. No entanto, embora os educadores sociais reconheçam a Pedagogia Social como saber matricial de referência, a verdade é que esta disciplina nem sempre aparece formalmente identificada nos planos de estudos das licenciaturas em Educação Social (Veiga & Correia, 2009).

As disciplinas que definem a educação social são de carácter interdisciplinar, (inter)cultural e (inter)estrutural e exigem que se reúnam diferentes estratégias e métodos de intervenção da pedagogia social que dêem respostas a problemas quotidianos da vida real, fazendo-se como eco da compreensão das diferentes culturas que compõem o mosaico social (Azevedo, 2011). A formação dos educadores sociais constitui, assim, um desafio para o processo de profissionalização do educador social, que deve

ser capaz de agir pedagogicamente. O exercício profissional da Educação Social exige uma formação que possibilite a resposta a diferentes realidades sociais, à concepção de diversos projectos socioeducativos e para a interdisciplinaridade. A pluralidade de saberes que caracterizam a formação dos educadores sociais deverá facilitar a construção de um perfil profissional baseado numa postura reflexiva (Veiga & Correia, 2009).

## PERTINÊNCIA DE UM ESTATUTO PROFISSIONAL DO TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL

A Educação Social, por ser uma profissão recente, não conseguiu ainda adquirir plenamente o reconhecimento do seu espaço de intervenção. A ausência de um documento como o Estatuto Profissional do Técnico Superior de Educação Social permite, indubitavelmente, a valorização e conquista de um campo onde a actividade profissional supõe uma função pública reconhecida e acreditada com uma titularidade pertinente (Petrus, 1994).

O Estatuto Profissional do Técnico Superior de Educação Social poderá trazer à profissão mais rigor e afirmação da identidade profissional, uma vez que imputa ao profissional um maior grau de seriedade e obrigação profissional, não só dos próprios profissionais, que assim asseguravam o exercício pleno das suas competências e funções, mas também pelas entidades e outros profissionais em relação aos educadores sociais. Para que sejam integrados nos organismos, públicos e privados, necessitam de uma certa disposição escrita com intuito profissionalizante e demarcado perante outras profissões. A identidade profissional dos educadores sociais faz-se num processo de afirmação/demarcção com outros profissionais. Por um lado, desempenha a sua actividade profissional no campo social, aproximando-se de outros profissionais da área social; por outro lado, as suas funções são, como vimos, pedagógicas, identificando-se com os professores/educadores (Azevedo & Correia, 2013). A Educação Social é, por isso, o que se designa de uma profissão “híbrida, que partilha território com a pluralidade de especializações existentes na área do trabalho social (...) e sofre ainda das dificuldades inerentes a uma profissão imergente” (Baptista, 2001, p.19).

Em Portugal, a diversidade de caminhos de formação trouxe a necessidade de reflectir novamente na profissão, exigindo um estatuto legal que identifique e valorize a comunidade de educação social. Tornou-se claro que seja qual for a profissão e o seu âmbito, um estatuto profissional é sempre um utensílio elementar para o reconhecimento e valorização de uma profissão, pois ele trará consigo o sentido e a relevância da profissão. Concluindo,

a existência de um estatuto regulamentador da profissão conduz os educadores sociais portugueses ao início da sua valorização e reconhecimento profissional, por toda uma sociedade civil e profissional, regulamentando uma boa prática já desenvolvida em Portugal há mais de 25 anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e Pertinência de um Estatuto Social*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES – Revista de Educación Social*, 17. Retirado de [http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf).
- Baptista, I. (1999). *Ética e Educação. Estatuto ético da relação educativa*. Universidade Portucalense: Porto.
- Baptista, I. (2001). Educação Social, um espaço profissional com valor e sentido. *Espaço(s) de Construção de Identidade Profissional*, 55-60.
- Caballo Vilar, M.B., Candia Durán, F.X., Caride Gómez, J.A., & Meira Cartea, P.A. (1996). *131 Conceptos Clave de Educación Social*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social. Volume 1*. Porto: Porto Editora.
- Caride Gómez, J. (1997). Do rural ó urbano. Problemas e desafios para a educación. In *1<sup>as</sup> Jornadas Ibéricas de Educação Social*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Carvalho, A. (2001). *A Contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1981). *Educação e mudança*.3. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (1994). Educación Social y perfil del educador/a social. In J. Saez (coord.). *El educador social*. Murcia: Universidade de Murcia.
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social. Perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*. 1. 12-18.
- Veiga, S., & Correia, F. (2009). O Perfil do Educador Social. *Revista Espaço S – Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 2 (3) 55-64.

# PROYECTO APOSTANDO POR LA PAZ INTERCULTURAL: INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO - CULTURAL RUSO-ESPAÑOL

Kárpava, Alena  
Bedmar, Matías  
Universidad de Granada  
elenatraduce@hotmail.com; bedmar@ugr.es

**Palabras clave**  
Inmigración eslava oriental, Inmigración bielorrusa, Educación intercultural

## RESUMEN

Las ideas expuestas en este artículo forman parte del proyecto denominado Apostando por la Paz Intercultural. Intercambio lingüístico-cultural ruso - español, llevado a cabo por la Asociación de los eslavos en Granada “Granuk”, en el marco de las actividades de la educación no reglada. Dicho proyecto pretende ofrecer el apoyo en la conservación de la identidad cultural del inmigrante eslavo oriental, que colaboraría con el proceso de su integración en la sociedad de acogida. Tras el estudio de la dimensión, estructura y evolución de la inmigración eslava oriental en Granada, la detección de las necesidades del grupo estudiado, optamos por elaborar, dentro del marco de la educación para la paz intercultural, un programa de integración intercultural basado en una propuesta de organización de unos cursos enfocados en el intercambio lingüístico y cultural con el propósito de fortalecer el conocimiento de la lengua rusa y española (en la población emigrante y anfitriona), así como fomentar el intercambio de tradiciones, cultura, historia, folclore con el fin de generar un mayor acercamiento entre ambas culturas, confianza, traspaso de saberes, búsqueda de puntos en común, superación de estereotipos, lucha contra los brotes xenófobos, enriquecimiento mutuo.

## INTRODUCCIÓN

El estudio de las migraciones constituye uno de los centros de interés en el ámbito de la Pedagogía/Educación Social. Una muestra de su actualidad se refleja en algunas publicaciones recientes de nuestra Revista (Llorent & Terrón, 2013; Machado-Casas, 2014; Monreal-Gimeno et al., 2014).

El año 2011 fue nombrado el Año Dual España-Rusia, o Año de España en Rusia y Rusia en España. Se trataba de un proyecto bilateral de eventos educativos, culturales, científicos y económicos, llevados a cabo a lo largo del año 2011 con el fin de dar visibilidad al contenido de las relaciones entre España y Rusia, así como fortalecer dichas relaciones bilaterales. Estos eventos abrieron la frontera a una mayor presencia de la población (turismo cultural y económico ruso) y la cultura eslava en España, así como un mayor interés por la misma.

El estudio sobre la inmigración bielorrusa (Kárpava, 2013), entre otros aspectos, demostró que un mayor contacto, conocimiento, convivencia directa de las culturas, así como un creciente interés por la cultura del Otro (desarrollado en los programas de acogida temporal de los menores bielorrusos, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl) colaboran con la prevención de los conflictos interculturales, favoreciendo el desarrollo de un espacio de la paz intercultural, predisposto a una mayor integración del inmigrante y el desarrollo de la capacidad integradora de la población nativa. No obstante, la falta del conocimiento de la cultura y la lengua eslava en la población nativa, así como la pérdida de la lengua y la cultura de origen en la población inmigrante (a la vez del rechazo de la identidad cultural de origen) dificultan el proceso de integración de la población inmigrante, dando lugar a la preferencia por la asimilación (mayor preferencia por la cultura de acogida con el distanciamiento, e incluso rechazo, de la cultura de origen) en vez de la integración (mayor acercamiento a la cultura de acogida y un mayor interés por la conservación y mantenimiento de la cultura de origen).

Estas razones están en la base de la propuesta (dentro del espacio de la educación no reglada llevada a cabo por la asociación de los eslavos “Granuk”) de elaboración de un proyecto de enseñanza

no sólo de la lengua y cultura española, como herramienta necesaria para desenvolverse en el país del destino migratorio, sino también de la lengua y cultura rusa, como la necesidad del inmigrante de autorreconocimiento de su identidad cultural de origen, como una fuente de la estabilidad emocional, de la unión con las raíces culturales, que, al ser trasladadas a otro terreno, enriquecen, apoyan, aseguran el éxito del proceso de integración cultural.

Así mismo, un creciente interés por la cultura eslava, una mayor presencia de este grupo en el espacio español (económico, político, social, cultural), nos hace pensar en la necesidad de la oferta del curso de lengua y cultura rusa a la población nativa (hispanohablante).

Como un taller de reforzamiento del conocimiento adquirido durante las clases teóricas se propone la celebración trimestral de 1) Las tardes de poesía, que comprenderán una visión comparativa entre ambas culturas. Dicho taller pretende hacer visible la ausencia de grandes oposiciones entre las culturas estudiadas, con el fin de prevenir cualquier choque cultural basado en los estereotipos y prejuicios y 2) Curso de inmersión lingüística, dedicado a la sumersión en la lengua estudiada con el fin de afianzar los conocimientos adquiridos durante el contacto directo con la población nativa en un espacio que simula las situaciones de vivencias cotidianas.

## EL CONTEXTO

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013) en el año 2013 en el padrón continuo fueron registrados 44 inmigrantes bielorrusos, 1242 rusos, 460 ucranianos, un total de 1746 eslavos orientales residentes en la provincia de Granada (a nivel de Andalucía: 722, 11.872 y 13.146 respectivamente, un total de 25.740 empadronados).

En cuanto las principales características de la inmigración eslava oriental (Kárpava, 2011, 2012b), ésta es reciente y minoritaria (2.7% entre la población extranjera registrada en Granada y 3.5% en Andalucía), por lo que no ha sido reflejada en las investigaciones científicas españolas, tampoco tenida en cuenta en los planes de integración.

Principal destino emigratorio de este grupo son los países de la Comunidad de Estados Independientes (CEI); cercanos por su lengua, historia, cultura, tradiciones, donde su integración no presenta dificultades. La llegada a una cultura distinta a sus raíces necesita un mayor esfuerzo personal y temporal, así como la colaboración, apoyo y aceptación por parte de la población nativa.

La llegada de estos inmigrantes se distingue por ser equilibrada y regulada. A partir de la edad de 14 años es una inmigración marcada por su feminización. La nacionalidad española, la que se otorga a este grupo a partir de los 10 años de residencia en España, fue concedida principalmente a mujeres, 73.5 % (INE, 2012a). Respecto a la edad, se trata mayoritariamente de una inmigración joven, entre 20 y 45 años (INE, 2012b), por tanto laboral, social y culturalmente activa. El grupo de menores de edad representa un 17.7% (INE, 2012b) del número total de los residentes eslavos orientales.

Respecto a la situación laboral, la mayoría, a pesar de su preparación superior, está empleada en el sector servicio, donde las mujeres generalmente se dedican a la ayuda doméstica y los hombres a la hostelería y reparaciones (Kárpava, 2011, 2013). En la mayoría de los casos las esperanzas laborales no se cumplen. Por lo general, los encuestados muestran gran dificultad para

encontrar puestos relacionados con su preparación profesional, obligados a realizar trabajos poco cualificados y desvalorados socialmente.

Respecto al volumen de estudiantes universitarios, los países como Belarús, Rusia y Ucrania se distinguen por una mayor tasa de formación universitaria. En España actualmente se encuentran en situación de estancia por estudios universitarios 2009 eslavos orientales (INE, 2012c).

En lo que se refiere a la asimilación /integración del grupo estudiado, observamos (Kárpava, 2011, 2013) debilidad de la red social, ausencia de remesas, rechazo del contacto con la cultura de origen (lengua nativa, relación con los compatriotas, ausencia de idea de retorno) marcado con mayor intensidad en los primeros años de la formación de la migración eslava oriental en España, con crecimiento de la demanda de la aproximación a la cultura de origen en la actualidad. Este hecho demuestra el cambio producido en este grupo desde el comportamiento de asimilación (entendido como mayor aproximación a la cultura de acogida y distanciamiento con la cultura de origen), hacia la integración (mayor aproximación a la cultura de acogida y mayor interés de conservación de la cultura de origen).

No obstante, en algunos casos detectamos que las dificultades (Kárpava, 2012a) en la convalidación del título, el rechazo de un puesto laboral concorde a la preparación profesional, el sentimiento de ser discriminados por su procedencia o por acento en el habla, la imposibilidad de acceso a ciertos derechos (vivienda, salud), los prejuicios sociales reinantes en la cultura de acogida (Ibarra, 2010), fomentados por los medios de comunicación, generan inseguridad, baja autoestima, sentimiento de “ser de ninguna parte”, desvinculación social.

En el grupo estudiado presenciamos el choque entre la capacidad del aprendizaje lingüístico/cultural de los menores eslavos, su rápida asimilación en la sociedad de acogida y el tiempo y las dificultades mostradas por la población mayor, los padres de los menores, aunque cabe destacar la preferencia en este grupo por la lengua de acogida frente a la lengua nativa en ambas generaciones. Gregorio (2009) acentúa la necesidad de mantener

la cultura e identidad de origen como uno de los factores de mayor importancia de las políticas de la integración. En lo que a la práctica bilingüe/ bicultural se refiere, la que relacionamos con la integración, se observan ciertas dificultades debidas a un mayor esfuerzo de actuar de forma consciente y plena en ambas culturas, lo que lleva a la sobrecarga cognitiva.

La investigación realizada en torno a la inmigración bielorrusa en la provincia de Granada (Kárpava, 2013) demuestra que el 80% de los casos migratorios estudiados se deben al contacto establecido entre los menores bielorrusos, sus acompañantes o sus familiares, con las familias españolas durante su participación en los programas de acogida temporal de los afectados por la catástrofe nuclear de Chernóbyl. Dichos programas crearon un espacio de interacción positiva (MTIN, 2011), marcado por unas relaciones fundadas en el respeto, aceptación y reconocimiento mutuo, libres de todo tipo de prejuicio, abierto a la interculturalidad y a una mayor integración del inmigrante. No obstante, incluso en un clima propicio para el éxito de las relaciones interculturales e integración, observamos la preferencia de las entrevistadas por la estrategia de asimilación. Esto se debe al esfuerzo exigido por la opción bicultural y bilingüe, debilidad de la identidad cultural y ausencia, o debilidad, de la consciencia de formar parte de la migración ambiental por desarrollo de la industria nuclear. Esto último impide la reflexión sobre la sensación de “desarraigo” que afecta el estado emocional y el grado de satisfacción con el resultado inmigratorio.

La preferencia de las inmigrantes por la asimilación en un espacio predispuesto a la integración genera duda sobre la eficiencia de las políticas de integración que, centrando la atención en la conservación de la cultura de origen del inmigrante, deja al margen casos inmigratorios destacados por la debilidad o el vacío en su identidad cultural. No obstante, hemos podido observar que el interés creado por la cultura eslava en el grupo nativo impulsó la inquietud del grupo inmigrante bielorruso por su cultura de origen, lo que por un lado activó ciertas modificaciones internas, como el autorreconocimiento y la autorrevalorización, y por otro, generó una mayor demanda del conocimiento de la cultura y lenguas eslavas en ambos grupos, nativo e inmigrante.

Tras el estudio de la dimensión, estructura y evolución de la inmigración eslava oriental en Granada, detectamos la necesidad del grupo estudiado en el mantenimiento de la lengua y cultura de origen, afianzamiento de la lengua y cultura de acogida, desarrollo del conocimiento de la lengua y cultura rusa en los familiares hispanohablantes, apoyo demandado por las familias adoptivas de los menores de procedencia eslava, consulta sobre el proceso de integración en la sociedad receptora, etc. Dentro del marco de la educación para la paz intercultural (Giménez, 2003; Sánchez, 2009; Vargas, 2007) optamos por elaborar un programa de integración intercultural basado en una propuesta de organización de unos cursos enfocados en el intercambio lingüístico y cultural, clases de lengua (tanto española para los eslavos, como rusa para los españoles, así como clases de mantenimiento de la lengua materna y prevención de su pérdida en la y segunda generación de inmigrantes eslavos); talleres educativos cuyo propósito es el intercambio de tradiciones, cultura, historia, folclore entre ambas culturas. Un intercambio que pretende generar un mayor acercamiento entre ambas culturas, confianza, traspaso de saberes, búsqueda de puntos en común, superación de estereotipos, lucha contra los brotes xenófobos, enriquecimiento mutuo.

## OBJETIVOS DEL PROYECTO

### OBJETIVOS GENERALES

Proporcionar o mejorar el conocimiento de la lengua y la cultura rusa y española entre la población nativa e inmigrante, acercar las culturas, crear interés por la cultura del Otro, fomentar educación para la paz intercultural, así como prevenir posibles conflictos basados en los estereotipos y prejuicios.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover, fortalecer y mantener el dominio de la lengua y la cultura rusa en los menores, hijos de inmigrantes eslavos;
- Acercar la lengua y la cultura eslava (rusa) a la población nativa (en especial padres y familiares hispanohablantes);
- Apoyar la integración lingüística y cultural de los inmigrantes eslavos orientales en la sociedad española.

## METODOLOGÍA

### ÁMBITO FÍSICO DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO

Las clases del intercambio lingüístico - cultural ruso-español y el taller de Tardes de poesía tendrán lugar en la ciudad de Granada y sus alrededores. La celebración del taller de inmersión lingüística está prevista en Salobreña (provincia de Granada).

### DESTINATARIOS

#### CLASES DE LENGUA Y CULTURA RUSA:

I grupo - población inmigrante, menores hasta 10 años (hijos de inmigrantes eslavos, hijos de familias adoptivas), guardería vespertina (animación sociocultural en lengua rusa)

II grupo - población inmigrante, menores a partir de 10 (hijos de inmigrantes eslavos, hijos de familias adoptivas), mantenimiento de la lengua y la cultura de origen (eslava)

III grupo (inicial) - mayores, para los que la lengua rusa es lengua extranjera

IV grupo (avanzado) - mayores, para los que la lengua rusa es lengua extranjera

#### CLASES DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA:

I grupo - población inmigrante, menores hasta 10 años (hijos de inmigrantes eslavos, hijos de familias adoptivas), guardería vespertina (animación sociocultural en lengua española)

II grupo - población inmigrante, menores a partir de 10 años (hijos de inmigrantes eslavos), apoyo escolar

III grupo (inicial) - población inmigrante mayor de edad, apoyo en la integración lingüístico-cultural

IV grupo (avanzado) - población inmigrante mayor de edad, apoyo en la integración lingüístico-cultural

### ACTIVIDADES

- Impartición de lengua rusa como lengua extranjera
- Impartición de la lengua española como lengua extranjera
- Animación a conocimiento de la literatura y la cultura rusa
- Animación a conocimiento de la literatura y la cultura española
- Visita de los centros culturales
- Apoyo en la traducción ruso-español
- Apoyo en la integración del inmigrante

## TEMPORALIDAD

La programación inicial es anual, prorrogable tras la evaluación y necesidades futuras.

## MODALIDAD DEL CURSO

El curso se ofertará en la modalidad presencial, donde el alumnado contará con las diapositivas, videos documentales y el material didáctico elaborado especialmente para este curso. El curso constara de tres partes teórico-prácticas:

### A. PARTE TEÓRICA

Enseñanza de la lengua (rusa, española), nivel inicial y avanzado, e introducción a la cultura de la lengua enseñada (rusa, española): estudio comparativo de las épocas, biografías y de la obra de los autores rusos y españoles. Reflejo de los autores rusos en la literatura española y los autores españoles en la literatura rusa. El reflejo de la interculturalidad en las obras literarias.

### B. PARTE PRÁCTICA

- Programa de animación sociocultural: servicio de guardería en lengua rusa y española, con el fin de facilitar a los padres la participación en las actividades del curso y creación de un espacio rusohablante donde los menores puedan sumergirse, a través del juego, en la lengua y cultura rusa desde la edad temprana.
- Talleres prácticos de integración intercultural: taller de composición de relato corto, como expresión de la experiencia migratoria. Comentarios y revelación de problemas personales. Intercambio de experiencias, ideas y propuestas. Elaboración del plan de colaboración con la integración del inmigrante eslavo a partir del estudio de las vivencias particulares.

## C. ENCUENTROS INTERCULTURALES

- Tardes de poesía. Participación directa de los alumnos en la organización del evento: elección de la temática; búsqueda del material literario, musical, cultural; traducción; exposición de los trabajos individuales, establecimiento del contacto directo con los escritores, traductores y pintores actuales rusos y españoles; elaboración de una memoria final, publicación de los resultados (como traducción de la poesía a la lengua rusa o española) .
- Visitas guiadas a la Biblioteca de Andalucía, biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras (consejos en la búsqueda del material didáctico, obras literarias y periódicas, material audiovisual, secciones de obras documentales y cinematográficas), visita de las exposiciones artísticas de los autores eslavos y españoles.
- Estancia en la casa de inmersión lingüística (curso semanal o de fin de semana en Salobreña).

## NÚMERO DE HORAS

Grupo I: una clase semanal de una hora en horario adaptado a las necesidades de los padres

Grupo II: dos clases semanales con duración de una hora cada una

Grupos III y IV: dos clases semanales con duración de dos horas cada una

Talleres: el horario se acomodará a la disposición horaria de los alumnos. En el plan del desarrollo de las actividades se establecen dos horas semanales a la coordinación de la organización de las “Tardes de poesía”, que se celebrarán trimestralmente, así como una hora semanal dedicada a los talleres prácticos de integración intercultural.

Visita a los centros culturales: se organiza una visita mensual a los centros culturales, exposiciones o bibliotecas (la hora dependerá del horario de los centros programados).

Casa de inmersión lingüística: la frecuencia de la estancia en la casa de la inmersión lingüística depende de la disponibilidad de los alumnos

La metodología aplicada será participativa y formativa.

## RECURSOS

### HUMANOS

Profesora de la lengua rusa y española, monitora-animadora sociocultural, guía cultural, equipo de Asociación de los eslavos en Granada “Granuk”.

### MATERIALES

Material de oficina, material técnico (ordenador, equipo audiovisual), pizarra, rotuladores, manuales, libros de texto, material didáctico, obras originales, periódicos en español y en ruso, diccionarios ruso, español

### PROGRAMACIÓN DE LAS CLASES DE RUSO

(Nogueira et al., 2012; Vlasova, 2009; Vlasova & Belskaia, 2013).

### Grupo II:

El curso está estructurado en los siguientes temas: 1) Alfabeto; 2) Sustantivo- aaminado /inanimado, Género, pronombres posesivos, frases subordinadas; 3) Singular de los adjetivos, Verbos productivos (modelos de los verbos “читать”, «говорить») y no productivos (modelos de los verbos “писать, есть, пить”), frases subordinadas. 4) Plural de los sustantivos y adjetivos. Tiempo pasado de los verbos. Verbos no productivos («идти», «Хотеть»). 5) Caso preposicional de los sustantivos, adjetivos y pronombres (singular). Verbos productivos (modelos de los verbos “лежать”, «сидеть», «жить»). 6) Caso preposicional de los sustantivos, adjetivos y pronombres (plural). Futuro compuesto. Verbos no



productivos (modelos de los verbos “быть”, «ехать»), frases subordinadas atributivas. 7) Caso Acusativo de los sustantivos, adjetivos y pronombres (singular). Verbos de movimiento. Verbos no productivos (modelos de los verbos “брать”). 8) Caso Acusativo de los sustantivos, adjetivos y pronombres (plural). Aspecto del verbo. Verbos de movimiento. Imperativo. Verbos productivos (modelos de los verbos “отдохнуть”, «болеть») y no productivos («взять», «сесть»). 9) Caso Dativo de los sustantivos, adjetivos y pronombres (singular y plural). Verbos no productivos (modelos de los verbos “давать”, «дать», «открыть»). 10) Caso Genitivo de los sustantivos, adjetivos y pronombres (singular y plural). Grado comparativo de los adjetivos. Verbos no productivos (modelos de los verbos “привыкнуть”). 11) Caso Instrumental de los sustantivos, adjetivos y pronombres (singular y plural).

Los alumnos aprenden las formas gramaticales no a través de su memorización, sino a base de la repetición de los modelos, reforzados con los repetitivos ejercicios.

#### Grupo III:

El modelo gramatical antes descrito se repite en los distintos niveles y en distinto volumen. En este nivel se refuerza a través de los modelos comunicativos, descritos en los temas “Saludo”, “Familia”, “Residencia”, “¿A qué te dedicas?”, “Trabajo, estudio”, “¿Hablas ruso?”, “¿Qué hora es?”, “¿Qué dice la prensa?”, “Medios de transporte”, “En la biblioteca”, “¿Qué te gusta hacer?”, “Vienen las vacaciones: ¿a dónde irás?”

#### Grupo IV:

En este nivel se tiende a profundizar en el conocimiento adquirido en el nivel anterior. Se profundiza en las construcciones gramaticales, se amplía el léxico, se trabaja la construcción de los diálogos, expresión libre, escucha activa, lectura de obras originales rusas.

## PROGRAMACIÓN DE LAS CLASES DE ESPAÑOL

#### Grupo II:

Se ofrece el apoyo escolar a menores que tras el proceso inmigratorio se incorporan en el sistema educativo español. El programa se acomodará al nivel del alumno, el curso y las exigencias del colegio. Paralelamente se prestará el apoyo socio-educativo, consultivo, a los padres del menor para facilitar la integración de toda la familia (padres e hijos) en la sociedad española.

#### Grupo III:

Se trata de las clases destinadas a los inmigrantes mayores de edad. Se guiará por el material didáctico del curso del Diploma de Español como lengua extranjera (AAVV, 2005). Se prestará la atención a la comprensión de la lectura y expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y vocabulario, así como expresión oral. Los temas a tratar serán de interés de los inmigrantes, aproximándolos a su realidad y resolución de los conflictos migracionales, relacionados con el choque cultural.

#### Grupo IV:

En el nivel avanzado se profundizará en el conocimiento de la lengua y la cultura española (entorno de la vida diaria del inmigrante). Además de profundizar en el conocimiento de la construcción gramatical de la lengua, se ampliará el léxico escogiendo textos de periódicos, revistas, noticias destacadas, temas de interés de carácter jurídico, relativos a la regularización de la estancia de los inmigrantes, noticias en torno a los derechos y deberes de los inmigrantes, asistencia médica, ayuda social, programación cultural de la localidad de residencia del inmigrante, actividades interculturales, etc. En este nivel, los textos de opinión sociológica, textos informativos, textos literarios o entrevistas biográficas, textos de opinión, su audición y reproducción, práctica en composición correcta de las cartas oficiales, etc., pueden ayudar no sólo a reforzar el dominio de la lengua, sino también la integración del inmigrante.

## Programas de visitas culturales

El programa de las visitas culturales estará configurado en relación a la oferta cultural de la localidad, disponibilidad de los centros de interés y la disponibilidad de los alumnos.

## EVALUACIÓN DEL CURSO

El curso será evaluado de forma continua. La evaluación se basa en la observación de la docente, asistencia, pruebas de control del conocimiento y participación activa en las actividades.

## A MODO DE CONCLUSIONES

Las ideas expuestas en este artículo forman parte del proyecto denominado Apostando por la Paz Intercultural. Intercambio lingüístico-cultural ruso - español, llevado a cabo por la Asociación de los eslavos en Granada “Granuk”, en el marco de las actividades de la educación no reglada. Dicho proyecto pretende ofrecer el apoyo en la conservación de la identidad cultural del inmigrante eslavo oriental, que colaboraría con el proceso de su integración en la sociedad de acogida. Tras el estudio de la dimensión, estructura y evolución de la inmigración eslava oriental en Granada, la detección de las necesidades del grupo estudiado, optamos por elaborar, dentro del marco de la educación para la paz intercultural, un programa de integración intercultural basado en una propuesta de organización de unos cursos enfocados en el intercambio lingüístico y cultural con el propósito de fortalecer el conocimiento de la lengua rusa y española (en la población eslava y española), así como fomentar el intercambio de tradiciones, cultura, historia, folclore con el fin de generar un mayor acercamiento entre ambas culturas, confianza, traspaso de saberes, búsqueda de puntos en común, superación de estereotipos, lucha contra los brotes xenófobos, enriquecimiento mutuo.

Actualmente el proyecto descrito está en el proceso de desarrollo y búsqueda de financiación. Gracias a los esfuerzos incondicionales y desinteresados de los miembros de la asociación “Granuk”

y a los artistas, poetas, escritores granadinos, profesores de la Sección Departamental de Lenguas Eslavas de la Universidad de Granada, en el año 2012 fue posible la realización de las Tardes de poesía, de carácter trascendental en la promoción del espacio de la interacción positiva en el marco de la paz intercultural. En el momento actual se lleva a cabo una parte del proyecto consistente en la impartición de las clases de lengua rusa a los menores de procedencia eslava (menores de familias mixtas y menores de familias adoptivas) y a la población hispanohablante (entre ella extranjeros residentes en Granada interesados en el aprendizaje de la lengua rusa). Al no haber terminado el ciclo formativo, todavía no podemos aportar la valorización de los resultados del proyecto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2005). *El Cronómetro: manual de preparación del DELE*. Madrid: Edinumen.
- Giménez Romero, C. (2003). *Pluralismo, multiculturalismo e identidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Madrid: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco-Edebé, 8, 9 - 26.
- Gregorio Gil, C. (2009). Mujeres inmigrantes: *Colonizando sus cuerpos mediante fronteras procreativas, étnico-culturales, sexuales y reproductivas*. *Viento sur*, 104, 42-54.
- Ibarra, E. (2010). Xenofobia en tiempos de crisis. *Temas para el debate*, 192, 68-70.
- INE. (2013). *Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2013, Comunidades autónomas y provincias*. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>, 16 de marzo de 2014.
- INE. (2012a). *Autorizaciones de residencia, estancia por estudios, concesiones de nacionalidad, visados y protección internacional a extranjeros. Concesiones de nacionalidad española por residencia. Hasta 2012. Instituto Nacional de Estadística*. Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>, 16 de marzo de 2014.
- INE. (2012b). *Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2012. Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia. Granada. Instituto Nacional de Estadística*. Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>, 16 de marzo de 2014.
- INE. (2012c). *Autorizaciones de residencia, estancia por estudios, concesiones de nacionalidad, visados y protección internacional a extranjeros. Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor. Serie 1998-2012. Instituto Nacional de Estadística*. Disponible en <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>, 16 de marzo de 2014.
- Kárpava, A. (2013). *Implicaciones de los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl, en el desarrollo de la inmigración ambiental bielorrusa en la provincia de Granada. Integración en el espacio de la paz intercultural*. Tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- Kárpava, A. (2012a). Reflexión sobre la Globalización, Paz Intercultural y la Inmigración bielorrusa en España, en D. A. Fabre Platas y C. Egea Jiménez, *Socializando saberes en un primer encuentro internacional de posgrados* (99-112). Granada, Universidad de Granada.
- Kárpava, A. (2012b). Inmigración bielorrusa en España: estado actual y perspectivas. *Revista de Paz y Conflictos*. Granada. Universidad de Granada, 5, 157-172.
- Kárpava, A. (2011). *Inmigración bielorrusa en España: estado actual y perspectivas*. Trabajo Fin del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Resumen: [http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA\\_Alena\\_Karpava.html](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA_Alena_Karpava.html).
- Llorent, B., Vicente y Terrón Caro, & Maria T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia.
- Machado-Casas, M. (2014). Supervivencia y transcendencia de inmigrantes latinas indígenas transnacionales (ILIS) en los Estados Unidos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 23, 21-44.
- Monreal-Gimeno, M. C., Terrón-Caro, M. T., & Cárdenas-Rodríguez, M. R. (2014). Las mujeres en los movimientos migratorios en la Frontera Norte de México-EEUU. Perfil socioeducativo y rutas migratorias. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 23, 45-69.
- Morales, G. (2012). Los eslavos están trayendo a Granada una nueva fuerza y creatividad. *Ideal*, 15 de mayo. Disponible en <http://lorealinvisible.blogspot.com.es/2012/05/granada-eslava.html>.
- MTIN. (2011) *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014, Ministerio de Trabajo e Inmigración*. Disponible en [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/IntegracionRetorno/Plan\\_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/IntegracionRetorno/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf), mayo 2012.
- [Nogueira, V., Gorbatkina, M., Mercader, C., & Oganissian, M. \(2012\)., Barcelona: Herder.](#)
- Sánchez, Fernández, S. (2009). Implicaciones educativas de la Paz Imperfecta, en Francisco A. Muñoz (Ed.), *La Paz Imperfecta*, (2ª edición). Granada: UGR.
- Vargas Peña, J. M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa, Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. Granada: UGR.
- Vlasova, N. (2009). *Lengua rusa como lengua extranjera para niños*. Jaifa: Gutenberg.
- Vlasova, N., & Belskaia, L. (2013). *Lengua rusa como lengua extranjera. Curso básico y curso avanzado*. Jaifa: Gutenberg.

# RECUERDOS SOBRE LOS JUEGOS TRADICIONALES: UN ESTUDIO DE CASO

Fernández-Rodríguez, Jennifer  
Ricoy, María Carmen  
*Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación*  
jennifer@uvigo.es; cricoy@uvigo.es

**Palabras clave**  
juegos tradicionales, ocio, patrimonio lúdico-cultural

## RESUMIO

En la actualidad la garantía de transmisión de los juegos tradicionales a las nuevas generaciones resulta compleja debido, en parte, a la tendencia por el ocio digital. Por ello, a través de un trabajo pedagógico de campo, con un grupo de estudiantes de 5º curso de Educación Primaria de un centro educativo, ubicado en el sur de Galicia, se pretende dinamizar esta rica herencia patrimonial; y se indaga sobre el conocimiento del acervo lúdico-cultural autóctono. Para abordar el estudio de campo se incentivó, en los menores, el desarrollo de diferentes entrevistas videográficas que le permiten acercarse a las prácticas de ocio de la zona en la que residen, a través de sus familiares. De este modo, la información recopilada tuvo inicialmente un propósito didáctico y posteriormente permitió realizar una investigación de tipo exploratorio y cualitativa, que se expone en el presente trabajo.

En la línea de lo referido, se ha profundizado en las narraciones recogidas por el alumnado, a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a sus familiares. Los referidos estudiantes han entrevistado a familiares de primer, segundo o tercer grado de consanguinidad. En total han participado 11 personas, cuyo nacimiento se encuentra comprendido entre 1920 y 1970; oscilando actualmente su edad entre los 44 y 94 años. Entre los entrevistados se contó con: 5 padres y 2 madres, 2 abuelos, 1 abuela y 1 bisabuela. En el análisis de contenido se han contemplado los distintos juegos tradicionales que afloran de la información obtenida, así como sus reglas y/o materiales necesarios para el desarrollo. Como resultados y conclusiones de la investigación cabe indicar que existe cierta discriminación, en cuanto a la preferencia manifestada de unos juegos sobre otros. Por otro lado, de forma generalizada, queda patente el ingenio y la creatividad que encierran muchos de los juegos tradicionales de antaño y el conocimiento que facilitaban a los participantes sobre los materiales utilizados, que normalmente proceden del entorno natural o de la reutilización y reciclado. Además cabe indicar que, lamentablemente, no está asegurada la transmisión de los juegos tradicionales en las nuevas generaciones.

## INTRODUCCIÓN

La evolución tecnológica y social ha generado un considerable cambio en el tiempo destinado al ocio y a las prácticas lúdicas (Ortega, Pérez & Guerrero, 2012), principalmente en los estratos poblacionales de jóvenes y adolescentes por su vulnerabilidad ante los medios de comunicación y, en particular a través del impacto publicitario. Constituye por lo tanto, un valor relevante el inculcar en las nuevas generaciones el aprecio por el legado proveniente de la cultura popular, en el que sobresalen los juegos tradicionales (Dueñas & Larrinaga, 2011).

La tradición oral juega un papel crucial, al ser uno de los canales de transmisión singular próximo, para la promoción de costumbres arraigadas en la idiosincrasia cultural. Sin embargo, el caldo de cultivo que promueve alguna de las tendencias fundamentales en el diseño y/o persistencia de los juegos, son los rasgos sociales y culturales distintivos de la época (Pérez-Latorre, 2012). En este sentido la afluencia del ocio digital podría suponer una fuerte amenaza para conservar un legado histórico de valor incalculable. Por lo tanto, la pedagogía del ocio popular ha de promoverse también, entre otros, por el colectivo de educadores/as. Al igual que no se podría entender la infancia sin juego, tampoco se concibe que desde las instituciones de formación no se incentive la utilización de los juegos populares, como recurso didáctico y de ocio para el desarrollo de capacidades y actitudes (Álvarez, 2012), y lógicamente de entretenimiento o diversión.

Una forma de acercamiento, conservación y potenciación del ocio tradicional puede ser mediante el registro audiovisual, por ser una herramienta con posibilidades para recoger y analizar información (Bautista, Rayón & Heras, 2012). Los recursos tecnológicos audiovisuales, como son el vídeo digital, pueden suponer un enriquecimiento de la experiencia mediada, al ofrecer posibilidades innovadoras a la hora de codificar y construir mensajes (Bartolomé, 2003). Si a esto se le suma la recopilación de la cultura popular para su transmisión intergeneracional, se pueden recordar tiempos pasados y compartir vivencias en las que tienen cabida los juegos populares (Galera, Piedra & Castro, 2010). Además, atendiendo a los diferentes itinerarios

del ocio, se ha revelado que éste constituye un factor de desarrollo humano a lo largo de la vida de las personas (Monteagudo & Cuenca, 2012).

Por otra parte, cabe indicar que la presencia del juego tradicional es una realidad palpable en investigaciones históricas, aunque no resulta suficiente para mantener su legado. Con la finalidad de conservación y de conocimiento la presencia de estos juegos llegó a plasmarse en la iconografía escultórica, destacando el de las “canicas” (Herrador, 2012). También se ha reflejado su presencia en décimos de lotería, con imágenes que mejoran la comprensión de los significados sociales de esta práctica (Herrador, 2011); y en la iconografía filatélica, reuniendo colecciones con manifestaciones lúdicas en sus catálogos de juegos tradicionales de Europa (Bantulá, Colomeri & Ortí, 2007); así como en algún museo dedicado a los juegos tradicionales del campo, que nacen con el objetivo de investigar, conservar y difundir el patrimonio cultural lúdico popular (Maestro, 2003).

Si nos remontamos a las investigaciones etnográficas, que han ido recopilando parte del patrimonio cultural lúdico, se observa una geolocalización de huellas de un mismo juego con diferentes variantes y/o denominaciones terminológicas. De este modo, a través del desempeño de estos juegos se descubre el destello social que revela rasgos identitarios y culturales del ocio tradicional (Vigne, 2011). De hecho, nos encontramos ante manifestaciones populares, en donde su conocimiento se ha establecido mediante la palabra, las vivencias, la observación y la propia acción motriz que facilitan grandes posibilidades para el desarrollo de propuestas pedagógicas (Lavega, 2006); cuyas experiencias también supondrían un gran aporte en la infancia de las generaciones actuales.

Cabe resaltar el interés que suscita la implementación de dinámicas de trabajo en los centros educativos, en donde los educadores/as son un pilar fundamental para el fomento del conocimiento, la recuperación y el mantenimiento de la tradición lúdica popular. La coexistencia y convivencia de los juegos tradicionales con otros de diferente tipología, puede ser viable

en los tiempos actuales si se efectúan los cambios pertinentes para su desarrollo, adaptándolos a las características del alumnado y del contexto; y se potencia la motivación en su práctica (Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2011). Además, el impacto generalizado que acusa el uso de las TIC puede resultar un nexo para establecer puentes de unión que permitan la difusión de las manifestaciones de ocio tradicional entre el colectivo de jóvenes y adolescentes.

Con el propósito de indagar sobre las prácticas de ocio de los juegos tradicionales, para su difusión y conocimiento entre las nuevas generaciones, se plantea un estudio que tiene su origen en una propuesta pedagógica. De hecho, el desarrollo inicial de actividad didáctica se programó para promover, en la infancia, una aproximación intergeneracional a los juegos populares. A partir de la referida estrategia se recopila información de campo sobre la temática, que permite diseñar la investigación presentada en este trabajo. Los objetivos considerados en el presente estudio son los siguientes:

- Adentrarse, de forma contextual, en la cultura lúdica tradicional a través de la identificación de los juegos tradicionales.
- Determinar la presencia de diferentes juegos tradicionales en el recuerdo de las generaciones anteriores.
- Registrar las finalidades, reglas y/o materiales necesarios para el desarrollo de los distintos juegos tradicionales desde su idiosincrasia.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El estudio abordado es de tipo cualitativo y tiene carácter exploratorio. Se trata de una investigación etnográfica. La recogida de las narrativas se realiza a partir de la inmersión en la experiencia objeto de estudio a través de la técnica de la entrevista, con una serie de preguntas que plantea el alumnado a sus familiares; estando presente, en su mayoría, una tercera persona para su grabación. Su desarrollo tuvo lugar durante el periodo académico 2010-2011 desde las materias curriculares de: Lengua Castellana y Literatura, y Lengua Gallega y Literatura.

El protocolo de entrevista se conformó con diferentes cuestiones de tipo semiestructurado, considerando la conveniencia de partir de diferentes preguntas que facilitasen las categorías de análisis (Vargas, 2012); además se deja abierta la posibilidad para incorporar información que pudiese ampliar el contenido inicial. Por otra parte, previamente a su desarrollo se instruyó al alumnado en conocimientos básicos relacionados con el objetivo y técnica de la entrevista. Teniendo en consideración el colectivo protagonista, que se estaba iniciando, se organizó el protocolo con tres cuestiones principales (de sencilla aplicación): una referida al perfil de los participantes (¿En qué año naciste?) y las otras dos de contenido sobre el tópico. Estas preguntas fueron las siguientes:

- ¿A qué juegos populares jugabas cuando eras pequeño?
- ¿Cómo eran esos juegos?

El centro de referencia desde el que se promovió la recogida de información fue un Colegio de Educación Infantil y Primaria de carácter público. Pertenece a la comunidad autónoma de Galicia y se localiza en una zona rural del sur de la provincia de Pontevedra. Para la toma de datos se implica a un grupo de alumnado del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria, constituido por 13 estudiantes de 5º curso (8 mujeres y 5 varones), con edades de entre 10 y 11 años. Por el carácter voluntario, con el que se planteó la actividad didáctica, en su desarrollo participaron un total de 10 estudiantes (5 mujeres y otros tantos varones). Excepto en un caso, en el que una alumna aporta 2 entrevistas, el demás alumnado se responsabilizó de una.

Los referidos estudiantes han entrevistado a familiares de primer, segundo o tercer grado de consanguinidad. Lo que permite obtener información de un total de 11 personas, cuyos años de nacimiento se encuentran comprendidos entre 1920 y 1970; oscilando su edad actual de 44 a 94 años. Entre los participantes del estudio (se cuenta con 5 padres y 2 madres, así como con 2 abuelos, 1 abuela y 1 bisabuela (tabla 1).

Cabe indicar que la información recogida en las entrevistas se toma con dispositivos móviles (teléfonos móviles, videocámaras y cámaras fotográficas con la opción de vídeo). La recogida de estos datos ha comprendido una semana. El total de las 11 grabaciones fueron realizadas en soporte digital: 3 en audio y 8 en vídeo (de entre uno y cinco minutos aproximadamente).

Nº entrevista	e1	e2	e3	e4	e5	e6	e7	e8	e9	e10	e11
Año nacimiento	1950	1961	1967	1970	1968	1970	1962	1943	1965	1944	1920
Edad actual aproximada	63-64	52-53	46-67	43-44	45-46	43-44	51-52	71-72	48-49	70-71	93-94
Vinculación con entrevistador/a	Abuelo	Padre	Padre	Padre	Padre	Madre	Padre	Abuela	Madre	Abuelo	Bisabuela

Tabla 1. Perfil de los entrevistados/as

Para abordar el análisis de contenido de las entrevistas se transcribió el audio a narrativas en formato Reach Text Format (RFT) para compatibilizarlas con el programa Analysis of Qualitative Data (AQUAD), versión 6.0. Independientemente de los datos de identificación de los participantes se han considerado las siguientes subcategorías: nombre del juego tradicional, reglas y/o materiales necesarios para su desarrollo. Para la codificación de los textos en el programa AQUAD, se identificó cada entrevista con un número correlativo del 1 al 11, precedido de la letra “e” (como abreviatura del término entrevista), acompañado de la vinculación genealógica con el entrevistador/a y del año de nacimiento.

## RESULTADOS

A continuación se aportan los resultados obtenidos con el estudio, acompañándolos con algunas figuras y distintos ejemplos textuales, atendiendo a los aspectos analizados relacionados con el:

- Nombre del juego popular.
- Descripción del desarrollo del juego.

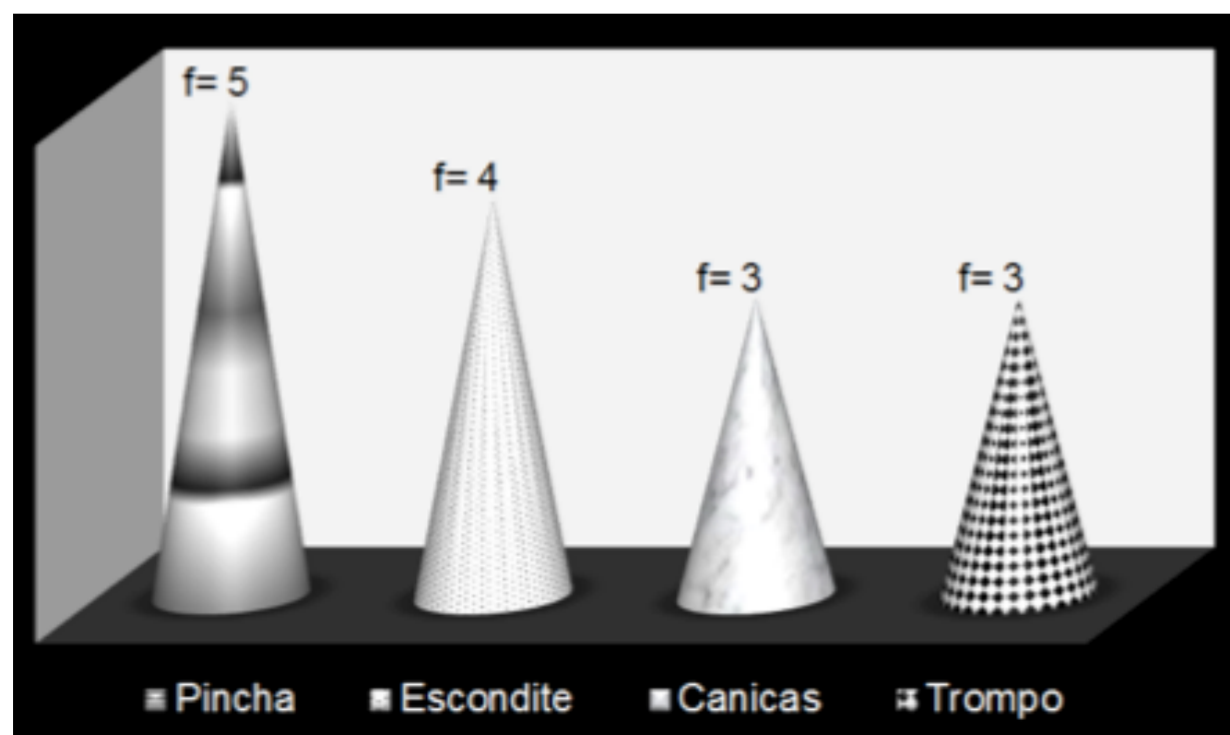


Figura 1. Preponderancia revelada en los juegos tradicionales

La preponderancia, en tiempos pasados en la practicidad, de los juegos en la zona, que han manifestado los diferentes participantes se representa a partir del resultado de sus frecuencias absolutas (f).

Entre los juegos practicados se recoge el de la “pincha” (f=5), que estuvo bastante extendido entre los familiares de los menores (figura 1). Casi todos los participantes describen que para este juego necesitaban como recurso dos palos, uno grande de 80 a 90 cm de largo y otro pequeño de 35 o 40 cm, afilado en uno de los bordes (el más pequeño es el llamado “pincha”).

Los entrevistados indican que para desarrollar el referido juego, es necesario marcar en el suelo un cuadrado de 1 m<sup>2</sup> aproximadamente. Desde su interior, uno de los jugadores golpeaba con el palo grande la “pincha”, arrojándola lo más lejos posible. El otro jugador/a debe correr en la dirección en la que se caerá la “pincha” y, desde allí, tras recogerla, lanzarla hacia el cuadrado donde estaba el primer jugador/a. Si la “pincha” se encuentra a una distancia igual o inferior a la longitud del palo más largo con respecto al cuadrado, los jugadores intercambian su posición; de lo contrario, el primer participante golpea la “pincha” en su extremo afilado con el palo grande, para levantarla del suelo y, una vez en el aire, volver a lanzarla para arrojarla lejos y repetir el juego.

Los estereotipos de género también se encontraban presentes en estos juegos, de hecho una de las participantes sostiene que el de la “pincha” era más propio de los niños que de las niñas. De modo ilustrativo véase el siguiente extracto:

“(…) Luego jugábamos a la pincha en donde agarrábamos un palo más pequeño y otro más grande y hacíamos un cuadro y después tirábamos la pincha y después mi amiga agarraba la pincha y me la devolvía. (…). La pincha era más de niños” (e8, abuela, 1943).

Otro de los juegos practicados por el colectivo analizado era el del “escondite” (f=4). Las reglas del juego no aparecen descritas en las narrativas debido a que parten de que todavía en la actualidad son conocidas. Por otro lado, el juego de las canicas también era practicado por las personas de estas generaciones

(f=3). En éste, las normas son bastante variadas y flexibles, dependiendo del objetivo perseguido por los jugadores. Uno de los participantes describe que consistía en tirar unas canicas contra otras hasta conseguir introducir una en un agujero que se había preparado previamente en el suelo. Véase el siguiente extracto:

“A las canicas se jugaba tirando unas bolas contra otras hasta meter una en el agujero” (e7, padre, 1962).

El juego del “trompo” es un juego popular de la zona objeto de estudio, tal como reflejaron los familiares (f=3) del alumnado. Para su desarrollo, como recurso material los participantes utilizaban un trompo de madera y una cuerda para enroscarlo y lanzarlo produciendo un impulso sobre el mismo. La actividad lúdica se desplegaba alrededor de un círculo marcado en el suelo. Los jugadores/as tenían que enrollar los trompos con una cuerda y arrojarlos para que cayesen y girasen dentro del círculo. Si al lanzarlos desplazasen alguno de los que ya habían proyectado los anteriores jugadores/as, y lograban trasladarlo fuera del círculo, generalmente se lo quedaban. También se entretenían manteniendo el rodaje, conocido como “bailado del trompo” que se producía dentro del círculo. Desde una visión retrospectiva reconocen, al respecto, que esta acción entrañaba algo de peligro, asumiendo que al ser lanzado puede dañar a alguien en sus pies. Se ofrece el siguiente ejemplo textual:

“(…) Al trompo se jugaba cogiendo el trompo y enroscándolo con una cuerda, se lanzaba fuertemente al suelo sobre otros trompos que ya se ponían en el suelo y quien sacaba el trompo de esa circunferencia pues se quedaba con él objeto. En eso prácticamente se basaba, había que tener cuidado por si te daba en el pie que era muy peligroso” (e4, padre, 1970).

Como trucos utilizados para mejorar las posibilidades de juego con el trompo, fortaleciendo su material, uno de los participantes apunta la substitución de su punta inicial por una más fuerte, empleando clavos o tachuelas procedentes de obras de construcción.



Figura 2. Juegos tradicionales menos difundidos entre los participantes

Entre otros juegos, que fueron menos concurridos antaño por los entrevistados (figura 2), cabe indicar el del “pincho” (f=2). Se trata de un entretenimiento en el que describen que se requiere de uno a varios palos, afilados en un extremo para lanzarlo al suelo. La organización del juego requiere del trazado de un cuadrado grande en el suelo que, a su vez, se subdivide en otros de diferentes tamaños. Los participantes deben clavar los palos de puntas afiladas dentro de los cuadrados, suponiendo el encaje en los de menor tamaño una mayor puntuación (por considerarse la elevada dificultad que entraña su puntería). En consecuencia, triunfa en el juego el participante que más “pinchos” logra clavar en los cuadrados respectivos. En este sentido, un padre indica lo siguiente:

“Cuando era pequeño jugaba al pincho. Consistía en tirar un pincho no a los otros sino al suelo y clavarlo y quien más cuadrados conseguía era el que ganaba” (e2, padre, 1961).

Uno de los implicados en el estudio incide en que el referido juego entrañaba bastante peligro (al igual que el de la “pincha”) debido al uso de los palos afilados, a la fuerza con la que se lanzaban y la proximidad de los jugadores entre sí. A su vez, algún participante resalta que, este tipo de juego, se consideraba propio de la estación primaveral, puesto que se solía desarrollar en las praderas con hierba baja y tierra húmeda; lo que facilitaba

tanto marcar los cuadrados como clavar los palos. Véase el extracto aportado:

“(…) También jugábamos a la pincha y al pincho pero eran juegos más de temporada; en aquellas época se establecían como distintas temporadas para jugar a cada juego. Los juegos más difíciles era también más selectivos.” (e5, padre, 1968).

El juego del “pateiro” (f=2) lo describen con un mecanismo similar al comienzo del de la “pincha”. Sobre él, apuntan que utilizaban dos palos (uno largo y otro corto) y golpeaban con el más largo al corto, procurando lanzarlo a gran distancia. Los participantes tenían que deducir el recorrido que se había producido (en “pasos”) desde su lanzamiento hasta su descenso. Proclamando como ganador al jugador/a que más se acercase en la precisión del cálculo. A modo de ejemplo se ofrece el siguiente texto:

“(…) Después el pateiro (…), consistía en un palo con unas hendiduras en la punta y darle con el otro palo para lanzarlo, luego había que acertar los pasos de su distancia: los pateiros (…).” (e7, padre, 1962).

Los anteriores juegos tradicionales fueron mencionados por un reducido grupo de practicantes (f=2). Entre éstos se encuentra el juego del “truque”. Indican que para el desarrollo de esta experiencia lúdica necesitaban una piedra o un “taco”. Además era necesario trazar en el suelo una especie de “cruz latina”, dividida en secciones cuadradas con dos semicírculos. Dentro de estas figuras se representaban números. El juego consistía en lanzar la ficha consecutivamente a uno de los números e ir saltando a la “pata coja”, sorteando “la pisada” en el cuadrado en el que se encontraba depositada la ficha. El reto residía en no pisotear el cuadrado que se encontraba ocupado por la piedra o “taco” y regresar a la “pata coja” hasta el comienzo del circuito, finalizando el lanzamiento junto al número mayor. En este sentido una abuela indica:

“Al truque se jugaba cogiendo una piedra o un taco y se tiraba en el suelo y se saltaba. Éramos dos o tres amigas.” (e8, abuela, 1943).

Otro de los juegos tradicionales que recuerdan los participantes es el de la “cuerda” (f=2). En la zona objeto de estudio consistía en hacer diferentes pruebas saltando una cuerda larga, normalmente de tres o cuatro metros; en cada uno de los extremos se situaba uno de los participantes para hacer girar la cuerda simulando una elipse. Durante el salto, los jugadores entran y salen saltando la cuerda, mientras que los que no participan del salto acompañan con canciones de diferente tipo. Al respecto otra abuela narra lo siguiente:

“También jugábamos a la cuerda saltando entre todas y cantábamos canciones como pañuelito, pañuelito quien lo supiera coger guardadito en un bolsillo y un sobre de papel, arréglate papel que viene San Miguel con cuatro agujas y un alfiler, y una que dos y que tres, que salga la niña que va a perder, y salíamos de la cuerda y entraba otra, y después decíamos echa el pañuelito en el suelo y lo vuelvo a recoger, pañuelito, pañuelito quien lo supiera coger, guardadito en un bolsillo y un sobre de papel.” (e8, abuela, 1943).

Cabe indicar que, el juego del “marro” es referido por algún participante (f=2). Revelan que este juego también es conocido como “pilla, pilla”. Por lo que comenta uno de los participantes, solían realizarlo en los días que se celebraba algún oficio religioso. En esta zona corrían rodeando una capilla e intentaban alcanzarse entre ellos, el ganador/a era el que lograba entrar dentro de la capilla sin que le “pillasen” los otros jugadores. A modo de ejemplo véase el siguiente texto:

“Cuando era pequeño jugaba al marro alrededor de la capilla de San Blas. Al marro se jugaba corriendo alrededor de la capilla y llegar para entrar” (e10, abuelo, 1944).

El juego de la “concha” o el de las “chapas” lo describe un número reducido de jugadores (f=2). El material utilizado procedía de la reutilizado de las tapas de refrescos y además era necesario marcar en el suelo un circuito, teniendo que empujar las “chapas” a pequeños golpes, con los dedos, a través de todo el trayecto. Vencía el jugador que, sin sobrepasar el circuito colocaba antes las chapas en la meta. Al respecto, un padre narra lo siguiente:

“(...) A la concha, eran conchas de botellas de refresco de lata y se le iba dando con el dedo por un circulito y el que más pronto llegaba ganaba” (e7, padre, 1962).

Al anterior grupo de juegos, los participantes añadieron otros que fueron reflejados respectivamente por un participante. Entre éstos se encuentra el del fútbol (f=1) y “cocinitas” (f=1), manteniéndose sus reglas en la actualidad. Por la descripción que realizan, se deduce que los participantes agudizaban su ingenio ante la necesidad de la búsqueda de recursos materiales (fundamentalmente del entorno natural o reciclado) para la puesta en práctica de los mismos. Un abuelo indica:

“Cuando era muy niño jugaba al fútbol, con una pelota de trapo que de aquellas no había pelotas ni balones como hay ahora. El fútbol era como ahora, once contra once (...)” (e1, abuelo, 1950).

El juego del “huevo, pico o araña” es mencionado por un único participante, que indica la exigencia de constituir dos equipos. Relata que en el primer equipo uno de los jugadores se situaba de espaldas a una pared y el otro era el encargado de saltar sobre los participantes del segundo equipo, colocados de cuclillas con la cabeza entre las piernas del compañero/a que tenía delante. La finalidad de este juego, en la zona objeto de estudio, era adivinar que símbolo marcaba con la mano el primero de los saltadores por parte del equipo que se encontraba debajo sin poder verlo. Los que lo descubrían dejaban su posición y pasaban a ser saltadores. De modo ilustrativo se aporta el siguiente texto:

“(...) También jugábamos al huevo, pico o araña, que se ponían unos cuantos niños en fila agachados y otros tantos saltaban encima de ellos y ponían un símbolo, el de pico, de araña y de huevo si adivinaban lo que ponían, saltaban ellos y se agachaban los otros” (e3, padre, 1967).

Otros juegos de la zona no fueron descritos por los participantes con detalle, aunque en diferentes casos han enunciado sus nombres.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como discusión y conclusiones cabe indicar que en su conjunto el juego de la “pincha”, el “escondite”, las “canicas” y el “trompo” eran los más populares en la zona de estudio, aunque los participantes recuerdan otros que practicaban esporádicamente. A su vez, se detectó de forma generalizada, como suele ocurrir con los juegos populares, que los ejercitados a menudo eran desarrollados en espacios ubicados al aire libre y que, además, los recursos materiales para su realización se encontraban entre elementos naturales del entorno próximo.

Es de mencionar el arraigo que en tiempos pasados han experimentado los juegos tradicionales de marcado carácter simbólico: fútbol con balones de trapo, cocinar con objetos procedentes del medio natural, etc. En este sentido Veiga (2009) incide en la repercusión de los que representan a un grupo social. Además el desarrollo del ingenio y la creatividad es una constante en los juegos populares, al otorgarle usos distintos a los habituales a los objetos cotidianos.

Se ha podido revelar que los juegos referidos a la “pincha”, “pincho” y “trompo” requerían de habilidades físicas y psicomotrices importantes en los jugadores/as; y al igual que ocurren en otros contextos en la zona objeto de estudio incluyen reglas y se impregnan de rasgos procedentes de la cultura local, estando alejados de la estandarización y estereotipos que marcan los comercializados (Lavega et al, 2006).

Finalmente, cabe indicar que en la actualidad la mayor parte de los juegos tradicionales se mantienen en el recuerdo de las anteriores generaciones, que experimentan cierta nostalgia ante la estimulación de la memoria sobre los mismos. Lamentablemente, en estos momentos, su práctica es inexistente o anecdótica como componente del ocio en sus descendientes; incluso tratándose de los residentes en el entorno rural o semi-rural. Por lo tanto, de este estudio se desprende que no está garantizada la transmisión de los juegos tradicionales a las nuevas generaciones.

**Agradecimiento:** Manifestamos nuestro profundo agradecimiento a todas las personas que han participado en este estudio.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFICAS

- Álvarez, P. (2012). Cada cual que aprenda su juego. Juegos populares de la infancia como patrimonio de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 99-106.
- Bantulá, J., Colomeri, A., & Ortí, J. (2007). El juego tradicional en la iconografía filatélica. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 21, 70-93.
- Bartolomé, A. (2003). Vídeo digital. *Comunicar*, 21, 39-47.
- Bautista, A., Rayón, L., & Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, 169-176.
- Dueñas, E. X., & Larrinaga, J. E. (2011). El folklore infantil en Euskal Herria. Materiales para su enseñanza. *Jentilbaratz. Cuadernos de Folklore*, 12, 1-540.
- Galera, M. M., Piedra, J. & Castro, N. (2010). Juegos tradicionales para el ejercicio de personas mayores. *Música y educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 23 (83), 40-50.
- Herrador, J. A. (2012). El juego de las canicas en el arte urbano. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 85-92.
- Herrador, J. A. (2011). Juegos populares en los décimos de la lotería nacional española. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13 (3), 411-421.
- Hutchinson, S. & Robertson, B. (2012). Educación para el ocio: ha llegado la hora de un nuevo objetivo para una vieja idea. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 127-139.
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A. y Sáez, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 85, 68-81.
- Lavega, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 33, 54-72.
- Maestro, F. (2003). Un museo con mucho juego. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 10, 83-91.
- Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 54-58.
- Monteagudo, M. J., & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-136.
- Ortega, V., Pérez, L., & Guerrero, R. (2012). Los juegos populares y su influencia en el desarrollo de la competencia cultural y artística. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 93-98.
- Pérez-Latorre, O. (2012). Del ajedrez a starcraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos. *Comunicar*, 38, 121-129.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Veiga, P. (2009). Patrimonio lúdico galego e identidade. In X.A. Fidalgo, X.M. Cid, M. Fernández y X. Fernández (Coord.), *Patrimonio etnográfico galego II* (pp. 145-156). Ourense: Diputación de Ourense.
- Vigne, M. (2011). Las actividades tradicionales de ocio como reflejo de una sociedad. *Acción Motriz*, 7, 62-76.



# REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE DEMOCRATIZACIÓN FAMILIAR EN MELILLA- ESPAÑA

## RESUMEN

Del Proyecto de investigación e intervención titulado “La Democratización Familiar como prevención de la violencia de género” (CECS-01), desarrollado en Melilla, surge un programa de formación del que hemos extraído el presente trabajo. A partir de las primeras reflexiones sobre el impacto de la formación en Democratización Familiar desarrollado por primera vez en España, hemos elaborado este trabajo que nos aporta luz sobre las transformaciones sociales de género y autoridad que se han producido en los/as participantes al final del programa.

Estas transformaciones profundizan en la cuestión sobre cómo podemos las mujeres manifestar nuestros deseos e intereses sin los miedos asociados a generar conflictos irreparables y como los hombres pueden sentirse totalmente corresponsables en todos los ámbitos de la vida familiar, tanto en el cuidado de las personas, como en la generación de ingresos. Reflexionar y trabajar sobre estos obstáculos emocionales es un primer paso para lograr la igualdad de género en las familias.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de un programa de formación desarrollado en el mes de abril del presente año en Melilla, e incluido en el Proyecto de investigación e intervención titulado “La Democratización Familiar como prevención de la violencia de género” (CECS-01)<sup>1</sup>.

El programa de Democratización Familiar se origina en México ante la necesidad de desarrollar una política preventiva de la violencia hacia las mujeres, que tuviera un enfoque integral, donde se trabajase con mujeres en una etapa anterior a la denuncia. El programa se desarrolló desde el año 2000 bajo la coordinación académica de la Dra. Beatriz Elba Schmukler, en el Instituto Mora; desde el 2001 hasta el 2004 se realizó un

diagnóstico de 14 programas sociales de 10 estados de México y se probó el enfoque a través de un proyecto piloto con un equipo de investigadores y facilitadores, con el apoyo del Instituto Nacional de las Mujeres y el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo de México).

A partir del 2004 hasta el 2013, se han creado equipos de trabajo en universidades, centros de atención a víctimas y se ha formado a promotores de programas sociales en diversas dependencias del país, organizaciones de la sociedad civil y con mujeres líderes comunitarias.

Los procesos de formación en democratización familiar tienen como objetivo promover herramientas en los/as participantes para desarrollar conciencia sobre los estereotipos de género a través de los cuales se relacionan. Esta formación genera tres impactos: 1) permite a las mujeres reconocer malestares ligados con relaciones abusivas que promueven los estereotipos de género, 2) producir conocimientos colectivos para re-significar las concepciones de género y autoridad en la familia y, 3) permite a las mujeres generar recursos para la democratización de las relaciones de género a través de herramientas, habilidades y un potencial individual y colectivo para la transformación de sus interacciones con todos los miembros de la familia.

La formación en democratización familiar se desarrolla en dos ámbitos: el cognitivo, adquiriendo nuevos conceptos, informaciones y contenidos teóricos y prácticos en torno a la equidad de género y su promoción en la familia, la comunidad y el trabajo, y emocional, tomando contacto con los afectos personales ante las inequidades de género vividas y las dificultades personales para la transformación, detectando los aprendizajes de género adquiridos a lo largo de la propia historia y el desarrollo de estrategias para democratizar sus convivencias cotidianas. Este trabajo permite unir el nivel cognitivo y emocional para que a partir de la vivencia de nuevas representaciones de género se pueda construir el respeto de los derechos humanos en la vida cotidiana y no dejarlo únicamente a un nivel discursivo.

Schmukler, Beatriz Elba

Área de Cooperación Internacional y Desarrollo. Instituto Mora. México

bschmukler@mora.edu.mx

González-Gijón, Gracia

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

graciag@ugr.es

Ruiz Garzón, Francisca

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Universidad de Granada

frui zg@ugr.es

**Palabras clave**

Democratización familiar, representaciones sociales de género y autoridad, evaluación, programa de formación

Con este planteamiento se diseñó un programa de formación en Melilla con el objetivo de generar un proceso de reflexión en los participantes para que estos integrasen el enfoque de democratización familiar en sus programas de trabajo. Los destinatarios eran los profesionales de la Viceconsejería de la Mujer a los que más tarde, se unieron profesionales de otras consejerías y ONGs en contacto directo con mujeres y familias.

En este trabajo, se describen algunas de las reflexiones realizadas en el proceso de capacitación, que por la brevedad del mismo (12 horas presenciales), ha permitido una sensibilización que les ha generado la necesidad y el deseo de un proceso de formación más extenso.

Este programa de formación se diseñó con los datos obtenidos en la fase inicial del proyecto antes mencionado, donde se llevó a cabo un análisis exploratorio de las representaciones sociales de género de una muestra formada por el alumnado la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada (González-Gijón, Ruiz, Schmukler, Alemany & Ortiz, 2013), y cuyos resultados se integraron en los contenidos del programa.

<sup>1</sup> El Proyecto de investigación e intervención titulado “La Democratización Familiar como prevención de la violencia de género” (CECS-01), se desarrolla en la Ciudad Autónoma de Melilla desde la Universidad de Granada y financiado por la Viceconsejería de la Mujer de dicha ciudad.

## EL CONCEPTO DE DEMOCRATIZACIÓN FAMILIAR

La democratización implica un proceso de transformación de los sistemas de autoridad familiar que están basados desde los orígenes históricos de los sistemas de parentesco en modelos unipersonales, patriarcales y verticales.

Desde la década de los cincuenta están cambiando contradictoriamente esos modelos de familia en el mundo occidental en algunas prácticas sociales y se están diversificando los modelos de familia, con un gran crecimiento de:

- Las familias dirigidas por mujeres divorciadas o solteras, conviviendo con hijos e hijas.
- Las familias “pathwork”, producto de una serie de divorcios e hijos e hijas de anteriores matrimonios de ambos cónyuges,
- Las familias a distancia y transfronterizas, producto de procesos migratorios y del trabajo de algún conyugue, hijos e hijas o hermanos y hermanas, viviendo en otro país o en otra ciudad, que el resto del grupo familiar.
- Las familias unipersonales, con personas que viven solas y se relacionan con sus familias de origen en ocasiones esporádicas y/o a través de comunicaciones digitales, afirmando autonomía de sus raíces consanguíneas, y estableciendo redes con amigos, vecinos y colegas.
- Las familias con parejas homosexuales o con otras formas de diversidad sexual, con hijos, hijas, o sin ellos.
- Nuevas variedades de familias nucleares con hijos mayores volviendo a sus hogares, solteros o con sus parejas, conviviendo varias generaciones en un mismo techo dado las carencias económicas y el desempleo.
- Familias conformada por parejas sin hijos /as.

- Otras múltiples diversidades familiares motivadas por el alargamiento del ciclo de vida, las dificultades de obtener pensiones en la tercera edad, el desempleo juvenil, y nuevas complejidades económicas y emocionales de las relaciones de las parejas y las familias, debido a los contextos de crisis y desigualdades sociales (Beck y Beck-Gernsheim, 2012).

Sin embargo, a pesar de estas nuevas diversidades familiares, siguen reproduciéndose, en el imaginario colectivo y en las representaciones sociales de género ideales de familia todavía impregnados por muchos elementos de las relaciones que primaban en las familiares nucleares con parejas heterosexuales, dirigidas por un jefe masculino con relaciones jerárquicas y autoritarias entre padres e hijos e hijas y relaciones de poder entre las parejas que consolidan las desigualdades de género (Casas, 2010).

En este programa de formación en democratización familiar nos propusimos descubrir, es decir, abrir en las conversaciones grupales, estos elementos del imaginario y de nuestras emociones que todavía aparecen y se entremezclan con las nuevas prácticas más liberadoras, igualitarias y de respeto en el seno familiar. Generamos preguntas y conversaciones que permitieron ir descubriendo grupalmente cómo podemos ir desarrollando, con estrategias de acción y propuestas concretas, formas igualitarias y compartidas de autoridad entre mujeres y hombres, con participación de todos los miembros de los grupos familiares, niños y niñas, jóvenes y personas de la tercera edad, de acuerdo a responsabilidades y derechos equitativos, a las diferencias de maduración, a los grados de autonomía y diversidades funcionales (Schmukler & Alonso, 2009; Keijzer, 1997; Corona & Morfin 2001; Faber & Mazlish, 1997, Gallardo, 2009).

El concepto de democracia en los sistemas de autoridad familiar se nutre del concepto de Giddens (1998), de democracia en la intimidad según el cual, los derechos humanos fundamentales de cada miembro que interactúa en las relaciones íntimas son corresponsables de la reproducción y subsistencia del vínculo,

en este caso del grupo familiar, en el marco de las diferencias y necesidades atribuidas a las diferentes generaciones. Al mismo tiempo, las personas que componen los grupos familiares son copartícipes de las decisiones familiares en la medida que son afectadas por ellas y son agentes y actores en la construcción social de las reglas y valores del grupo.

La democratización implica la formación de las hijas e hijos a través de prácticas pedagógicas vinculadas con la escucha emocional, el respeto a las diferencias, la tolerancia y la solidaridad. Los niños, niñas y jóvenes gozan de derechos fundamentales que comienzan desde el nacimiento. En el término democratización se incluyen los procesos de interacción familiar en los que se co-construyen estos procesos de co-responsabilidad a través de las negociaciones, los acuerdos consensados y donde no hay imposiciones de mayorías o minorías o autoritarismos vinculados con el sexo y/o la edad. Para ello la democratización consiste en procesos de construcción colectiva donde los miembros de las familias puedan reconocer sus propios autoritarismos y puedan co-construir identidades personales autónomas y, al mismo tiempo, solidarias y empáticas. La democratización familiar implica procesos de co-construcción de sistemas de autoridad, basados simultáneamente en la igualdad de género y en la participación colectiva en la construcción de reglas y valores. Es una democratización de la intimidad que implica procesos de transformación simultáneos de la cultura de género y de las representaciones y prácticas de autoridad y de poder, asociados con una cultura de derechos humanos (Giddens, 1998; Barrón et al., 2010; Aguilar et al., 2009).

El concepto de transformaciones de la intimidad está asociado al construccionismo social, en el sentido del impacto que tienen las transformaciones de la cultura en las relaciones sociales, interpersonales, grupales y colectivas en los cambios legislativos, jurídicos, educativos. Según Gergen (2009, p.45), “los conceptos de la cultura humana operan como herramientas para llevar a cabo relaciones. En este sentido la posibilidad de las

transformaciones sociales pueden derivarse de nuevas formas de inteligibilidad. Todo cuanto es “natural”, racional, obvio y necesario está abierto a la modificación. Para la transformación social se requieren nuevas visiones y vocabularios, nuevas visiones de posibilidad y prácticas que en su mismo accionar empiezan a trazar un curso alternativo. En este sentido el desarrollo de nuevos lenguajes de comprensión acrecienta la gama de acciones posibles.” Gergen está pensando en la ciencia como generadora de significados en las corrientes de oposición a las corrientes científicas. Pero qué pasó cuando estos nuevos modos de inteligibilidad, es decir de legitimación de nuevos caminos de desafío a las relaciones de dominación se expanden en los movimientos sociales vinculados con la construcción de relaciones íntimas liberadoras que recuperan la autonomía individual vinculada a nuevas formas de solidaridad. Estas formas de horizontalidad en los movimientos sociales que revolucionan o resignifican la vida privada desafían la “naturalidad” de los sistemas de autoridad basados en la jerarquía, la autoridad unipersonal y el contexto autoritario político vinculados con sistemas patriarcales de legitimación. Garretón (2011), plantea que el paradigma clásico tradicional de los movimientos de clase pierden el carácter de paradigma único debido a la aparición de otros movimientos transformadores como el de derechos humanos de actores identitarios como las ONGS, los movimientos basados en actores de grupos étnicos, los movimientos antiautoritarios, el movimiento feminista y el movimiento amplio de mujeres. Conjuntamente con los otros movimientos identitarios y de derechos humanos, los movimientos de mujeres resignifican simultáneamente las relaciones íntimas de amor en las parejas, en las relaciones adultos niños y niñas, con la crítica al adultismo, al concepto de reproducción y la propia crítica al interior de las relaciones en los movimientos y partidos. A través de la cooperación internacional en las convenciones mundiales se replantea el concepto de familia, centrando en las diversidades de familias, con los derechos del niño y de la niña, los derechos de las mujeres, los derechos humanos en los sentidos políticos y personales. La vida privada es llevada al ámbito público, de la política, de las legislaciones internacionales, las reglamentaciones nacionales, la obligatoriedad de cumplimiento de dichas reglamentaciones al nivel constitucional de los países que firmaron dichas convenciones y la regulación en el nivel normativo

de dichas reglamentaciones a nivel de las secretarías de estado, de salud, de justicia y de educación de los países que firmaron las convenciones internacionales de Naciones Unidas (Gergen, 2009; Garretón, 2011; Benería, 2010).

Los caminos para la democratización familiar, están colmados de obstáculos emocionales y subjetivos, vinculados con trabas culturales, económicas y sociales. En los procesos de formación trabajamos con las trabas culturales, las normatividades y modelos socioculturales de género y autoridad, y con las trabas subjetivas y emocionales que se desprenden y se asocian a esos modelos. Por ejemplo, si el modelo dicta el altruismo femenino como mandato, algunas mujeres pueden sentirse culpables o egoístas si trabajan y crecen profesionalmente a costa de dejar a los hijos o hijas con otros u otras cuidadoras varias horas en el día. Los hombres que responden a los mandatos culturales de una virilidad fuerte y acorazada pueden sentir dificultades para aceptar sus vulnerabilidades, y sus miedos y les costará aprender a pedir ayuda y compartir responsabilidades. El problema que atendemos en estos procesos de formación es ver a la violencia y autoritarismo familiar como una historia cultural, que tiene raíces de desigualdad social y política entre los géneros, asociadas con valores autoritarios (Soriano, 2011), que justifican el adultismo, los egocentrismos, las autoridades unipersonales, los verticalismos en las prácticas educativas y en las relaciones interpersonales, que destruyen la creatividad, el reconocimiento de las personas como sujetos de deseos y como individuos con derecho a la autogestión, en todas las etapas del ciclo vital. Entendemos, por lo tanto que la prevención de la violencia no se puede lograr sólo con mecanismos de difusión, sino con procesos de re-significación de las relaciones de género y autoridad, que transforme las expectativas de amor y de familia asociados con la propiedad de unos individuos sobre otros. Esta prevención se relaciona también con la posibilidad de construcción dentro de las familias de sujetos autónomos y a la vez comprometidos en el respeto al otro/a y con la búsqueda de acuerdos a través de negociaciones equitativas (Aguilar et al., 2009).

## EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DURANTE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Estos procesos de formación en democratización familiar tienen el efecto a largo plazo de transformación de las representaciones de género y autoridad, pero también de las prácticas nuevas de los sujetos que acompañan a las transformaciones del imaginario.

“La nueva demanda social es la del “derecho a tener derechos”; la idea de sujeto es convocada por la “transformación de una conciencia de sí que se vuelve más fuerte que la conciencia de las reglas y de las normas, así como de las exigencias de los sistemas dentro de los cuales se vive y se actúa” (Touraine, 2007, p. 16)<sup>2</sup>.

El proceso implica una serie de secuencias, primero la posibilidad de darse cuenta que nuestra subjetividad está mediada por una serie de expectativas sociales para comportarnos como mujeres u hombres con legitimidad social. Segundo, entender las implicancias que tiene para nosotros/as, adquirir y mantener esa legitimidad. Un tercer paso implica pensar en la posibilidad de transgredir las expectativas y demandas sociales que nos limitan y elaborar grupalmente e individualmente, estrategias para probar prácticas que nos saquen de la “naturalidad” de nuestros modos abusivos de interacción. Este proceso implica una disponibilidad subjetiva para superar emociones que nos constriñen y no nos permiten afrontar los riesgos del cambio (Padrós, Alcantud & Simon, 2010).

En el proceso grupal de reflexión se desarrolla una construcción de estrategias que implican empatía, confianza en los otros y otras y creatividad para aminorar los riesgos al reconocer nuestras ambivalencias, miedos y deseos de refugio y compañía en las etapas de cambio individual. El proceso constituye un verdadero laboratorio de experimentación, de ensayo y error.

En el programa de formación de Melilla tuvimos varios momentos que ilustran esta situación. Tomaremos como descripción del

<sup>2</sup> Esta cita de Touraine está tomada de Jodelet, (2008), quien reconoce la posibilidad del sujeto de transformar su subjetividad y volverse actor de su propia vida y agente de transformaciones sociales.

proceso el modelo de divergencia y convergencia que proponen Bojer, et al. (2012).

Un ejemplo ilustrativo fue cuando una participante planteó sus trabas para irse a un trabajo profesional todo un fin de semana y dejar sólo a su esposo y a dos hijos pequeños. Para realizar tal actividad, dejaba una serie de paquetes organizados para que su esposo los administrara y no tuviera mayor trabajo, y sus hijos ni el propio esposo sufrieran su ausencia. Hubo un momento de confusión en el grupo y desacuerdo con la compañera y surgieron propuestas de negociar con el marido para que él se hiciera co-responsable del cuidado de los hijos y del respeto hacia el trabajo de su esposa. La divergencia surgió cuando otra participante cuestionó la idea de la corresponsabilidad y sugirió que un comportamiento masculino que no nos gusta a las mujeres, es cuando algunos hombres se van por varios días y se olvidan de las responsabilidades domésticas, y por lo tanto apoyaba el trabajo de organización previa de la mujer que se va y deja todo preparado pues es un acto de responsabilidad con el marido que se queda sólo al cuidado de los hijos. Si incluimos todas las voces divergentes y aceptamos las diferencias, el diálogo grupal se vuelve más rico cuando todos los participantes, mujeres y hombres, están comprometidos con la conversación. Esta divergencia nos permitió ir a la causa más profunda de la conversación: ¿Queremos las mujeres seguir haciéndonos cargo del cuidado de los hijos e hijas nosotras solas? ¿Cómo podemos hacer para lograr una co-responsabilidad en la pareja en el ámbito del cuidado cuando ya somos co-responsables en la generación de ingresos? Tendríamos que pasar las mujeres de la queja y el pedido de ayuda a una propuesta de negociación de manera propositiva. El momento de la confusión y el movimiento de las divergencias nos llevó a un segundo momento. Un movimiento de confluencias. Podemos proponer, negociar y dialogar para plantear que nuestras necesidades sean respetadas y a su vez respetar y escuchar las necesidades del marido que se queda y apoyarlo en lo que el también necesite, siempre y cuando el hombre esté dispuesto más ampliamente a asumir corresponsabilidades en todos las etapas de la vida familiar. En la confluencia acordamos que la igualdad de género en la pareja es un doble movimiento en que nosotras tenemos que aclarar nuestro pedido y transformar nuestro deseo en una propuesta

concreta y los hombres en las parejas tendrían que reflexionar y descubrir qué podrían ganar en un proceso de negociación y corresponsabilidad.

## REFLEXIONES FINALES

El proceso de formación en Melilla nos planteó las mismas preguntas que la formación desarrollada en México, a pesar de las diferencias en el contexto político y social entre ambos países. Estas preguntas se refieren a cómo podemos las mujeres manifestar nuestros deseos e intereses sin los miedos asociados a generar conflictos irreparables. La pregunta que les surge a los hombres es que no se sienten totalmente corresponsables en todos los ámbitos de la vida familiar, tanto en el cuidado de las personas, como en la generación de ingresos. Reflexionar y trabajar sobre estos obstáculos emocionales es un primer paso para lograr la igualdad de género en las familias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, C., et al. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº16, 85-95.

Barrón, M., et al. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 83-87.

Beck U. & Beck-Gersheim, E. (2012). *Amor a Distancia: Nuevas formas de vida en la era global*. Madrid: Paidós.

Beneria, L. (2010). Globalization, women's work and care needs, the urgency of reconciliation policies. *North Carolina Law Review*, 88, 1501-1526.

Bojer, M. et al. (2012). *Mapping Dialogue, Essential Tools for Social Change*. Ohio: Taos Institute Publications.

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-29.

Corona, Y. & Morfin, M. (2001). *Dialogo de saberes sobre participación infantil*. México, D.F.: AUM.

Faber, A. & Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.

Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-135.

Garretón, M. (2011). Cambio Social y Acción Colectiva. *CEPAL- Serie Políticas Sociales*, 56, 4-42.

Gergen, K. (2009). *An invitation to social construction*. CA: Sage Publications.

Giddens, A. (1998). *La transformación de la Intimidación*. Madrid: Ediciones Cátedra.

González-Gijón, G., Ruiz, F., Schmukler, B., Alemany, I., & Ortiz, M. (2013). *Análisis de las representaciones sociales de género que contribuyen a perpetuar la violencia hacia las mujeres*. XXVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Oviedo.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones Sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 5 (3), 32-63.

Keijzer, B. (1997). La masculinidad como factor de riesgo. In Tuñón, E., *Género y salud en el sureste de México*. Villahermosa, Tabasco: ECOSUR-UJAT.

Padrós, M., Alcantud, P. & Simón, A. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 73-83.

Ruiz, F., González-Gijón, G., Alemany, I., Ortiz, M., De La Flor, M. & Schmukler, B. (2013). *Concepciones de género, autoridad y reparto de tareas en el hogar de los alumnos del grado de primaria e infantil de la facultad de educación y humanidades de melilla*. I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Santander. España.

Schmukler, B. & Alonso, R. (Coord.) (2009). *Democratización familiar en México, experiencias de un proyecto de prevención de violencia familiar*. México: Instituto Mora.

Soriano, A. (2011). La violencia en relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 87-99.

Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Madrid: Paidós

# REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL E DESAFIOS À FORMAÇÃO E AO TRABALHO DO EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL

Machado, Evelcy Monteiro

UFPR, Brasil

Machado, Larissa Monteiro

SEMED, Brasil

evelcymm@gmail.com; larimonteiriomachado@gmail.com;

Palavras-chave

Educação Social, formação do educador social, política educacional

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a Educação Social e os desafios impostos à formação e ao trabalho do educador social e do pedagogo social no Brasil frente ao lento processo de tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei 5346/2009, que regulamenta a profissão do Educador Social. É parte de uma pesquisa mais ampla que analisa formação e trabalho do Educador Social no Brasil. Com uma perspectiva interpretativa reflexiva parte-se da discussão sobre contradições nas políticas sociais que se desenvolvem no contexto da globalização e se destaca o significado e a importância da participação do educador social/pedagogo social comprometido com uma concepção de educação social que vise inserção e transformação social e que se aproprie dessa concepção como alternativa para implementar projetos de Educação Social (fontes bibliográficas). A seguir retoma-se a discussão sobre a abrangência da Educação Social, uma área com múltiplas relações incluindo aportes sobre o Projeto de Lei 5346/2009, em tramitação (base legal). Neste contexto se discute a ocorrência, no país, de concursos públicos para educadores sociais e pedagogos sociais ainda que sem determinantes legais aprovados em relação à formação e ao trabalho. Para concluir se destaca o grande desafio político à Educação Social para organização da área, para consolidação de políticas socioeducativas além de assumir um papel integrador das diferentes especificidades socioeducativas construídas e consolidadas no país.

## INTRODUÇÃO

Enquanto tramita, no Congresso Nacional, o Projeto de Lei que visa regulamentar a profissão do Educador Social no Brasil, o PL 5346/2009 (Brasil, 2009), questões referentes à Educação Social são retomadas e discutidas para subsidiar política e cientificamente o debate público que é político, é social, é educativo, é cultural e tem uma forte conotação ideológica. Reconhece-se que a ação social com características educativas é um campo prático já consolidado no Brasil. Por ser originária da prática a área se diversifica em projetos e processos de atendimento, em concepções e em metodologias. Encontram-se registros eventuais de ações socioeducativas desde o início da história do país, mas, é no século XX que parte dessas ações assume uma intencionalidade política de transformação social. A Educação Popular é a expressão inicial dessa nova concepção que visa inserir como cidadão, na sociedade vigente à época, sujeitos adultos proveniente na sua maioria da área rural, com alto grau de analfabetismo ou de precária escolarização. Na metade do século XX é relevante a contribuição dos movimentos de Educação Popular na redução da taxa de analfabetismo que, entre a população de 15 anos de idade e mais, passa de 50.6% em 1950 para 39.65% em 1960 (IBGE, 1960). Na segunda metade do século, com o êxodo rural acentuado, com significativas mudanças na sociedade, surgem novas demandas e os movimentos populares se multiplicam, se reconstróem em manifestações urbanas de educação comunitária, de educação sociocomunitária ou em ações educativas complementares e paralelas à escola, consideradas como educação não-formal.

Com a aprovação da Constituição Federal promulgada em 1988 (Brasil, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, ampliam-se os direitos dos diferentes segmentos que compõem a sociedade nacional, são definidos deveres do Estado e da própria sociedade. Em decorrência surgem e se consolidando novos grupos de atendimentos e de pesquisa relacionados a múltiplas demandas entre elas por educação no campo, educação no trânsito, educação do idoso, educação hospitalar, educação para a paz, projetos culturais, educação para o trânsito, educação e saúde, educação de meninos de rua, educação em abrigos além de outros em geral relacionados a carências, a conflito, à marginalidade

social, a abandono e à exclusão. Da mesma forma, na educação formal, a escola abre espaço para ações socioeducativas e expõem necessidades de mais atenção a questões internas até então inexistentes, pouco relevantes ou negadas na interação escola, família e comunidade.

No setor público, em decorrência de exigências legais são abertos espaços de trabalho ao educador social antes mesmo da regulamentação da área e de oferta de uma formação específica.

Visando aproximar discussões teóricas sobre a Educação Social com o cenário em que se articulam as construções da formação e do trabalho do educador social no Brasil, nestas reflexões destaca-se inicialmente a importância da participação do educador social/pedagogo social comprometido com uma concepção de Educação Social para atuar no campo socioeducativo em tempos de globalização. A seguir retoma-se a discussão sobre a abrangência da Educação Social, uma área com múltiplas relações incluindo aportes sobre o Projeto de Lei 5346/2009 (Brasil, 2009), que regulamenta a profissão do Educador Social, em tramitação no Congresso Nacional. Neste conjunto se discute a ocorrência, no país, de concursos públicos para educadores sociais e pedagogos sociais ainda que sem determinantes legais aprovados em relação à formação e ao trabalho. Para concluir se destaca o grande desafio político à Educação Social para organização da área, para consolidação de políticas além de assumir um papel integrador das diferentes especificidades socioeducativas construídas e consolidadas no país.

## EDUCAÇÃO SOCIAL: POLÍTICAS SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO

A Educação Social pressupõe participação. É na trama da participação que a Educação Social se estabelece como socialização, inserção ou coesão. É importante lembrar que participar, que vem do Latim, significa fazer saber, informar, anunciar, comunicar; significa também ter ou tomar parte, associar-se pelo pensamento ou pelo sentimento, ter traço(s) em comum, pontos de contato, analogia(s), segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 1986, p. 1274). Esse significado que inclui e estabelece vínculos entre o ato e quem o realiza exige voltar o olhar sobre a intencionalidade subjetiva presente na relação entre Educação Social e participação e torná-la explícita. Por depender de uma concepção de sociedade podem ser contraditórias as abordagens de participação como direito e participação como política social.

Considerando pressões globalizadas sob a ótica do poder econômico, conceitos básicos como o de cidadania e de direitos sociais dos cidadãos, que foram tecidos pelos diferentes segmentos sociais e por conquistas de lutas das classes populares, sofrem pressões por mudança. Perdem a expressão de identidade relacionada a sujeitos e a grupos ao serem focalizados como conceitos universais, desvinculados do contexto em que foram produzidos. Entendidos e diagnosticados como demandas gerais da sociedade, os direitos humanos são analisados e tratados mais como prioridade econômica do que social. Isso possibilita uma centralidade de controle social fora dos limites territoriais, já que o capital internacional que direciona o atendimento por meio de políticas focalizadas não prioriza as importantes políticas sociais construídas nas contradições das sociedades locais. A ação de agentes externos e observatórios sociais financiados por organismos internacionais, como FMI e Banco Mundial, que pesquisam e estabelecem as macro necessidades e orientam um novo ordenamento social representam ameaça de retrocesso a práticas de uma sociedade presente no século XX em diferentes países ocidentais, com características de sociedade higienista, aponta Núñez (2009, pp. 246-250).

Em decorrência, as políticas sociais resultam mais de compromisso e metas firmados em grandes acordos internacionais do que de respostas a múltiplas prioridades e demandas sociais internas. São estabelecidas metas de mudanças sociais diferenciadas por países agrupados ou separados em blocos ou por regiões (países mais populosos do mundo, América Latina e Caribe, Países Africanos, bloco europeu...). Sob esse olhar focalizado são atendidos problemas de grande impacto, como o analfabetismo, sem necessariamente se atingir as causas determinantes de desigualdades e exclusões sociais, que podem ter diferenças significativas.

O Brasil, signatário de grandes acordos internacionais, avança nos indicadores sociais em relação aos dados quantitativos, mas tropeça quando a avaliação é qualitativa. Observa-se que, o exercício autoritário do poder, sob essa orientação globalizada, se apresenta dissimulado em relação às políticas sociais e ao se tornar invisível para a maioria da população, encontra o respaldo da sociedade. São estabelecidos programas de compromisso social, de participação solidária, bolsas e auxílios sociais desvinculados de ações socioeducativas que revelem a intencionalidade de transformações. Dessa forma a ênfase centrada na prevenção econômica, sem ações educativas complementares, propicia que se rotule, segregue e discrimine grupos, mantendo segmentos sociais à margem do acesso aos bens culturais e sociais por serem considerados população de risco. Representam forças ocultas para manutenção de grupos no poder.

Tal prevenção possibilita controle social e não a transformação proclamada por uma Educação Social inclusiva, de promoção social e de participação comprometida de sujeitos com direitos e deveres. É esse o espaço, quase de resistência, que aguarda a presença e participação de Educadores Sociais, com visão crítica de sociedade e uma consistente formação socioeducativa, capacitados teoricamente para desenvolver projetos e práticas com vistas à superação de ações excludentes e reprodutoras de desigualdades.

Apesar da Constituição Federal promulgada em 1988 (Brasil, 1988) ter sido elaborada com intensa pressão de grupos sociais, de enfatizar proteção dos direitos humanos e de oferecer

perspectiva de construção de políticas sociais, as conquistas nessa área ainda são parciais. Os projetos de Estado, com objetivo de transformar a realidade para grupos sociais excluídos e de propiciar acesso à cultura e a uma consistente base de conhecimentos é pouco expressiva. A própria escola, ao ser universalizada evidencia além dos recorrentes problemas de financiamentos, de formação docente, da qualidade do ensino ofertado, de evasão e repetência, evidencia tensões, conflitos e necessidades de atendimento que extrapolam as práticas pedagógicas tradicionais. Ela passa a solicitar um olhar socioeducativo para sua realidade e aguarda políticas nessa direção.

Uma das alternativas para o enfrentamento desse modelo de política social de resultados passa pela consolidação política da área de Educação Social que inclua no seu conjunto uma consistente formação de Educadores Sociais para desenvolver uma atuação profissional nesse campo.

Observa-se que a relação entre formação e trabalho na área socioeducativa é uma demanda muito recente no país. Sobre o trabalho do educador social uma das referências é encontrada na Classificação Brasileira de Ocupações, CBO (Brasil, 2007) documento descritivo que inclui algumas áreas de atuação em educação social, sem apresentar exigência de requisitos de escolaridade para o acesso ao cargo e sem efeito regulamentador. Pela CBO o Educador Social pertence ao grupo nº 5153 referente aos “Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei”. Este grupo se divide em Educador Social que abrange o arte educador, educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional, orientador socioeducativo; Agente de ação social com o agente de proteção social, agente de proteção social de rua, agente social; Monitor de dependente químico que inclui conselheiro de dependente químico, consultor em dependência química; Conselheiro Tutelar; e o Socioeducador que abrange o agente de apoio socioeducativo, agente de segurança socioeducativa, agente educacional, atendente de reintegração social.

Assim, sem parâmetros, a formação desse profissional continua sendo aleatória, atende aspectos específicos em respostas a necessidades do cotidiano do trabalho. A formação regular mais

próxima é a do pedagogo que tem em sua base o foco na educação escolar e uma abordagem quase tangencial sobre formação e atuação em espaços de educação não escolar. Essa inclusão de novos espaços decorre das Diretrizes Curriculares da Pedagogia, aprovada em 2006 (Brasil, 2006), resultante da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), que garante maior abrangência de trabalho aos pedagogos ao incluir nas diretrizes os espaços não escolares. Entretanto, esse olhar mais abrangente do trabalho pedagógico não assegura uma concepção de educação social na formação do pedagogo. E, ainda, é insuficiente para agregar à formação do pedagogo, no decorrer de quatro anos toda a complexidade da educação escolar e não escolar.

Observa-se que a partir do ano 2000, com a aprovação de políticas e planos sociais de âmbito nacional foram abertos novos campos de atuação para o educador social, principalmente na Assistência Social, na Saúde e na Educação. Destaca-se em especial a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.068/1990) e a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/1993) em que foram estabelecidos marcos legais para as ações socioeducativas. Com a exigência da inserção desse profissional, com formação mínima em nível Médio, na composição de equipes multidisciplinares de atendimento especialmente a grupos de indivíduos que vivenciavam situações de vulnerabilidade social, abriram-se postos de trabalho embora não se tenha resolvido a questão da formação.

Desde 2009 tramita na Câmara Federal o projeto de lei, PL5346/2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador. Está em fase de realização de audiências públicas para debater o teor da proposta.

O projeto encaminhado a partir da proposta da Associação de Educadores Sociais restringia o olhar para uma profissão técnica de nível médio e a organização e estruturação da área exclusivamente para ações na educação não formal. Com a incorporação da proposta substitutiva encaminhada pela Associação Brasileira de Pedagogia Social, ABRAPSocial (2012) o projeto trata de profissionais da Educação Social, mantém a formação de nível médio do educador social, como formação mínima (Art. 3º), mas

abre perspectiva para formação continuada em nível superior conforme o Art. 1º “A Educação Social é a profissão do educador social, pedagogo social e de profissionais com formação específica em Pedagogia Social, nos termos desta Lei”.

Pelo Art. 4º permanece a indicação da área de atuação em contextos educativos fora dos âmbitos escolares, apesar de elencar ações que podem ser desenvolvidas na escola e fora dela, conforme se segue:

“São atribuições do Educador Social, em contextos educativos situados fora do âmbito escolar, as atuações que envolvem:

- as pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica;
- a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;
- a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária;
- as pessoas portadoras de necessidades especiais;
- o enfrentamento à dependência de drogas;
- as atividades socioeducativas para terceira idade;
- a promoção da educação ambiental;
- a promoção dos direitos humanos e da cidadania”. (Brasil, 2009)

O Projeto de Lei não especifica os diferentes níveis de formação a que se refere, remetendo ao Ministério de Educação a responsabilidade. Com isso não se define a formação e titularidade correspondente na educação superior

Assumir o nível técnico como base inicial da formação é uma opção política questionável. Ainda que tenha sido defendida como uma estratégia para dar prosseguimento ao encaminhamento do projeto em pauta há cinco anos e que se reconheça a necessidade de qualificação em serviço, trabalhadores socioeducativos, muitos dos quais sem formação básica para o acesso a cursos de nível superior e que a expectativa de atingir este nível de formação mínima seja presente no discurso de trabalhadores de áreas socioeducativas (ABRAPSocial, 2012), ainda assim, ter o nível médio como base da formação coloca o educador social num patamar salarial e de reconhecimento social abaixo dos demais educadores do país.

## EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA ÁREA COM MÚLTIPLAS RELAÇÕES

Embora a Educação Social seja reconhecida como profissão em muitos países, há diferenças significativas na área de abrangência. Pela diversidade das demandas a profissão apresenta peculiaridades próprias atendendo situações locais além exigir permanente processo de adequação a novas demandas (Machado, 2011).

Na regulamentação, em curso no Brasil, a Educação Social apesar dos entraves no campo político, evidencia avanços do âmbito prático para a profissão. Este percurso, semelhante ao que ocorreu em muitos países tem aglutinado grupos com tradições diferenciadas de estudos, de trabalho, de pesquisas, de práticas identificadas com um projeto comprometido com possibilidades de transformações sociais com a contribuição de ações educativas.

O conceito de Educação Social se transforma e incorpora as novas relações que se estabelecem entre a sociedade e as demandas por educação. No final do século XX, Trilla (1996, p. 41) apresentou um conceito com três concepções de educação social em que cada uma delas isoladamente, naquele momento, incorporava toda a abrangência da área: educação social como a educação que tem por objetivo desenvolver a sociabilidade dos indivíduos; que tem como destinatários prioritários indivíduos ou grupos em situação de conflito social e, que se desenvolve em lugar ou em contextos por meio da educação não formal, semelhante à educação em contextos educativos não escolares. O próprio Trilla (2003, pp.15-29) reconhece que os atributos isolados já não contemplam todo o universo da área e que o conceito de Educação Social inclui pelo menos dois dos atributos acima, em geral os três.

Atualmente está sendo revista a Educação Social definida pela negação à ação formal, pela exclusão a educação estruturada e desenvolvida na escola, expressa na maioria dos estudos que incluíam conceitos de Educação Social e Pedagogia Social. Ortega (1997, p.168) entra no debate e destaca que há uma contradição

semântica na expressão não formal afirmando que: “Si algo es educación, es formal; si es no formal o es informal, no es educación”. Nessa compreensão defende que a educação social, a educação contínua, a educação escolar realizada ao longo da vida são educações formais.

Observa-se que fazer um recorte para entender a área de abrangência da Educação Social e suas múltiplas relações é uma tarefa complexa. Segundo Sáez e Garcia Molina (2006, pp. 92-99) as referências à expressão Educação Social em geral remetem a três diferentes compreensões. A primeira, que está presente nos textos especializados é a da educação social como uma ‘prática educativa e social’. A segunda é a da educação social como ‘profissão’. Essa é uma compreensão que busca legitimar funções e competências de educadores sociais em sua atuação em diferentes espaços de trabalho. É um significado construído a partir da prática. A constituição dos movimentos associativos assume um papel determinante na construção do conceito e da abrangência da profissão do educador social. Tem um significado político, ideológico e cultural resultante da correlação de forças que se estabelece entre diferentes setores da sociedade e o Estado. A terceira referência é a da educação social como uma ‘titulação de nível técnico ou universitário’ um condição necessária para a consolidação da profissão do educador social que gradativa se insere em diferentes países. Trata-se da educação social expressa em programas de formação.

Como participam do trabalho educativo social sujeitos provenientes de diferentes áreas e níveis de formação um dos desafios da área é estabelecer diálogos e vínculos entre esses trabalhadores voluntários ou profissionais de diferentes formações e inserí-los em um projeto organizado sob uma concepção de educação social comprometido com princípios éticos e valores de justiça social.

As contribuições do campo teórico e da prática proveniente das áreas destes outros profissionais ampliam possibilidades de adequação às necessidades contemporâneas, isto significa que educação social é uma área de interação e de trabalho em equipes multidisciplinares.

A área pelo seu contínuo processo de transformação exige pesquisa e adequação permanente. Em um momento anterior, muito próximo, se discutia a educação social e a pedagogia social enfatizando situações fora da escola. Atualmente se percebe que dicotomias entre educação escolar e não escolar, educação formal e não formal não são suficientes para dar respostas às demandas sociais. Educação é um campo maior que a escola (apesar da incontestável relevância desta); as necessidades socioeducativas estão na escola, na família e na sociedade e podem ser atendidas em projetos e ações contínuas ou eventuais onde interagem profissionais de diferentes áreas.

Núñez (2009) ao discutir o significado da participação nas ações sociais insere um sentido de rompimento com processos de exclusão. Denomina essa participação de “antidestino” por visar uma ruptura do contexto ao disseminar o social e o cultural a todos os espaços. Para isso, destaca a importância da educação social e suas práticas ocuparem os diferentes espaços onde a exclusão se manifeste, ocupar com ações sociais esses espaços, ações sociais que sejam ao mesmo tempo ações educativas.

Antes de se constituir como teoria, disciplina, formação, profissão ou profissionalização a Educação Social e a Pedagogia Social se expandiram como práticas com intencionalidade política e ideológica ou não, sob diferentes denominações. O processo de articulação da área é complexo. Impõe a necessidade de discutir e aproximar especificidades com concepções diversificadas muitas das quais embasadas em princípios antagônicos.

Especialmente, as demandas sociais estão representando força de pressão para que se delineie uma formação dos sujeitos que ocupam funções ainda sem plena definição. No pólo prático o setor público se antecipou à normatização da profissão e já oferece postos de trabalho, via concursos públicos para educadores e pedagogos sociais.

Apesar dos concursos e contratações de educadores sociais em todo o país não se consolidou a organização ou estruturação da área. A situação observada no estado do Paraná, um dos estados da região sul do país, é representativa do quadro nacional.



Souza (2014) analisa formação e trabalho do educador social no Paraná. Examinando os editais de concurso público para educador social ocorridos no período 2006 a 2013 a autora constata que ocorreram concurso em 38 dos 399 municípios que compõem o estado. Alguns aspectos como jornada de trabalho e salário, são definidos e vão se constituindo em referências para área. A jornada de trabalho é estabelecida: são 40 horas semanais em 94% dos editais, que corresponde à jornada da maioria dos trabalhadores do país; já o salário, que varia entre 1 e 3 salários mínimos, situa o educador social entre o grupo de profissionais com menor remuneração.

Sobre a formação mínima exigida na maioria dos concursos predomina o nível médio sem referência à área; um dos editais indica apenas conclusão de ensino fundamental e poucos incluem exigência de licenciatura de nível superior, especialmente em Pedagogia. As provas realizadas com questões objetivas, sendo 85% delas com 40 questões, têm predomínio de questões sobre conhecimentos gerais. A parte específica, ainda que sem exigir formação na área e de se referir a apenas 15% das questões, inclui amplos conhecimentos sobre declarações, leis, pareceres, estatutos, políticas, planos dentre outros documentos internacionais e nacionais, referentes à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto e ao idoso. Além desse conteúdo legal estão indicados muitos outros conteúdos referentes a conhecimentos específicos próprios da área.

Em relação às atribuições elencadas para o trabalho do educador social foram identificadas duas tendências nos editais. Uma de apresentar um texto sucinto com informações abrangentes que não permitem identificar o campo de atuação e a outra com uma lista de especificações com tal diversidade e abrangência que também não propicia delimitação da área.

Tal situação que expõe contradições sobre formação e trabalho do educador social evidencia a urgência de decisões políticas e regulamentação nessa área. Existe demanda por um profissional para desenvolver ações sociopedagógicas com competências e funções que necessitam ser explicitadas.

Como destacam Orte, Ballester & March (2013, pp. 13-37) ao discutir as intervenções socioeducativas com a família, na origem os trabalhos se desenvolveram de forma ampla e com vários focos, mas atualmente as intervenções são mais específicas e programadas e com enfoques mais sofisticados. Apontam os autores que os resultados esperados dependem entre outros fatores da participação de pessoal corretamente formado, sensibilizados, competentes, que recebam apoio e supervisão profissional.

A indefinição profissional permite também a precarização do trabalho de educadores e pedagogos sociais antes mesmo do reconhecimento da profissão. Paralelamente às necessidades socioeducativas, os trabalhadores da área, a oferta de postos de trabalho e a participação de movimentos associativos são forças estabelecidas de pressão política que impulsionam as discussões da educação social como profissão.

A área da Educação Social no Brasil ainda necessita ser explorada e pesquisada. depende da construção de um referencial teórico suficiente para atender uma proposta curricular de formação de educador social articulado a critérios de profissionalização.

Com isso a Pedagogia Social, que é o campo teórico de conhecimento da Educação Social como formação e trabalho é compelida a oferecer o suporte a uma sólida qualificação profissional. Pedagogia Social é entendida como ciência da educação cujo objeto de estudo é a Educação Social. É necessário desvelar por meio da pesquisa como se construíram e se reconstróem as boas práticas, apropriar-se dos saberes construídos na ação. Também é necessário investigar novas demandas socioeducativas.

Formar e profissionalizar os trabalhadores que atuam na Educação Social, visando a implementação de práticas comprometidas com objetivos éticos e sociais de democracia e inclusão social ainda é um desafio. Educação Social é necessária em uma sociedade democrática.

## CONCLUINDO...

Apesar de estar em tramitação o projeto que já estabelece um contorno da área muitas questões precisam ser aprofundadas, entre elas a abrangência da área para estreitar os laços com as especificidades socioeducativas. Existem questões importantes a serem discutidas em relação a profissão e formação do educador social e à Pedagogia Social como campo de conhecimento. Essa reflexão se faz necessária em relação a todas as possibilidades da educação social dirigidas à família, à escola, à comunidade ou à sociedade em geral.

A qualificação profissional com conhecimentos especializados é indispensável para o processo de profissionalização afirmam Sáez e Garcia Molina (2006, p.113).

É difícil estabelecer uma demarcação de fronteiras das especificidades da Educação Social. Há relações, contradições e aproximações de práticas, de grupos atendidos, de setores sociais prioritários, de concepções. Entretanto, neste momento de avanços na área de Educação Social no país se faz necessário um esforço conjunto de superação das fragmentações relacionadas à área, que implica em integrar para não fragmentar. Sáez (2003, p.59) alerta sobre o risco de não se consolidar a profissão pela dispersão de educadores sociais nos diferentes espaços de trabalho:

*“El nivel de profesionalismo en la profesión de educador social se encuentra entre los dos extremos del péndulo y de los movimientos dialécticos que este realiza: asentarse en la dispersión o encontrar su lugar en el territorio de las profesiones que acabam reconocidas en el entorno social y cultural en el que se mueve porque ayudan a mantenerlo vivo y activo”.*

Construir uma base ampla de pesquisa, formar redes de trocas e intercâmbios para fortalecer o campo teórico que ainda é precário, ou seja, ampliar as pesquisa na área, consolidar o debate político, respeitar as especificidades e superar fragmentações se constitui no desafio para avançar nas articulações e manter abertos canais contínuos de comunicação e de diálogo entre as especificidades da educação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AbrapSocial. (2012). *Proposta de Substitutivo ao Projeto de Lei Nº 5346/2009*, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes (PCdoB/CE). São Paulo: ABRAPSocial.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 14 de fev. de 2014.
- Brasil. (1990). Lei n. 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 14 de fev. de 2014.
- Brasil. (1993). Ministério de Desenvolvimento Social. Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm). Acesso em: 14 de fev. 2014.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 14 de fev. de 2014.
- Brasil. (2006). *Conselho Nacional De Educação*. Conselho Pleno. Resolução (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 14 de fev. de 2014.
- Brasil. (2007). Ministério do Trabalho. *Cadastro Brasileiro de Ocupações*. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em: 14 de fev. de 2014.
- Brasil. (2009). Câmara Federal, *Projeto de Lei nº 5346/2009* que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadoras social e dá outras providências. Brasília.
- Ferreira, A. B. H (1986). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- IBGE. (1960). *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Machado, E. M. (2011). Pedagogia Social no Brasil. Questões atuais. In Ens, R. T & Behrens, M. A. *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas* (pp. 97-116). Curitiba: Champagnat.
- Núñez, V. (2009). Participación y Educación Social. In Silva, R., Souza Neto, J. C., Moura, R. A., (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Ortega, J. (1997). A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la pedagogia social. C&E: *Cultura y Educación*, 8, 103-119.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. V.(2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabalho socioeducativo con família. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37
- Sáez, J. (2003). Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales. In García Molina, J. *De nuevo la Educación Social* (pp. 41-65). Madrid: Dykinsonp.
- Sáez, J., & Garcia Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Souza, L. C. (2014) *Formação e trabalho do educador social: estudo dos editais de concurso público na região metropolitana de Curitiba*. Dissertação. Curitiba, UFPR.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel
- Trilla, J. (2003). O universo da Educação Social. In Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. *Profissão: Educador Social* (pp. 13-46). Porto Alegre: Artmed.

# REPRESENTAÇÕES E PERCEÇÕES DE UM GRUPO DE PROFISSIONAIS SOBRE A MEDIDA DE REGULAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS

## RESUMO

O divórcio é considerado uma interrupção no tradicional ciclo de vida familiar. Quando este acontece num sistema familiar que envolve diferentes subsistemas – conjugal e parental –, exige dos adultos a capacidade de “manter os papéis sociais e sexuais inteiramente separados, enquanto continuam cooperando como pais para o bem dos filhos” (Wallerstein & Kelly, 1998, p. 349). Ora, nem sempre isto acontece e sendo o divórcio um evento complexo que integra uma série de mudanças legais, psicossociais e económicas entrecruzadas e que se estendem ao longo do tempo, é perfeitamente compreensível as dificuldades que pais e mães mostram neste processo. É fruto desta cadeia de mudanças que os conflitos se amplificam e quando não há acordo entre os pais quanto à regulação das responsabilidades parentais, a Assessoria Técnica de Apoio aos Tribunais é chamada a intervir na tomada de decisão.

É neste cenário que surge a motivação em elaborar este estudo que tem como objetivo conhecer as representações sociais e perceções de um grupo de profissionais quanto à regulação das responsabilidades parentais, no que diz respeito à residência habitual do menor com regime de visitas alargado.

Para a concretização deste objetivo foi desenvolvida uma entrevista de grupo com a participação de nove profissionais que exercem a sua atividade no âmbito da Assessoria Técnica aos Tribunais.

Os dados revelam que os participantes consideram que a residência habitual com regime de visitas alargado é o modelo que melhor asseguram o bem-estar dos menores e a coparentalidade entre progenitores, assegurando, assim, o interesse superior da criança.

## INTRODUÇÃO

Na Europa e durante quase todo o século XX o modelo social e jurídico da família era nuclear – pai, mãe e filhos e “estava submetido a um conjunto de normas rígidas acerca das funções da família e dos papéis desempenhados por cada cônjuge” (Pedroso & Branco, 2008, p. 54). Neste modelo, os papéis, os estatutos e as responsabilidades atribuídos a homens e a mulheres eram distintos. A mulher deveria “proporcionar o conforto doméstico e afectivo” e os homens tinham o direito e o dever de “procurar realizar o seu percurso individual fora de casa (Pedroso & Branco, 2008, p. 54).

Em sequência do aparecimento dos ideais de democratização da família, iniciados na década de setenta, emerge o estatuto de igualdade perante a sociedade e a lei. Assim, se antigamente o modelo de família se restringia ao modelo nuclear, hoje fruto de uma multiplicidade de fatores (e.g., aumento da instabilidade conjugal, diminuição da taxa de nupcialidade, diminuição da natalidade...), assiste-se a novos cenários familiares, nomeadamente, ao aumento de coabitação pré-nupcial, de filhos nascidos fora do casamento, de famílias reconstituídas, divorciadas e monoparentais (Alarcão, 2006).

São estas novas formas de família que deram origem à produção de um novo discurso: “a crise da família”. Ora, este entendimento tem gerado alguma controvérsia, na medida em que se reforça que se trata apenas de um processo de modernização social, com implicações na extinção do modelo tradicional da família.

No que diz respeito à experiência de rutura conjugal, os índices de taxas de separação e divórcio têm vindo a aumentar e as razões apontadas para este fenómeno são múltiplas, nomeadamente: a falta de comunicação, o abandono, as doenças, as dependências... (Costa, 2004).

Quando as possibilidades de convivência terminam dá-se a rutura conjugal que, segundo Gameiro (2001), pode ameaçar a integração familiar, mas também pode constituir uma oportunidade de crescimento pessoal.

Dora Gisela Silva  
Sofia Silva  
Carla Serrão  
*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*  
dora.gmr@hotmail.com; sofiasilva189@hotmail.com; carlaserrão@ese.ipp.pt

Palavras-chave  
divórcio, regulação das responsabilidades parentais, residência alternada

O divórcio, assim como qualquer outra crise normativa ou não normativa, no seio do sistema familiar, põe à prova os recursos familiares e é a qualidade relacional que pode ajudar a construir a mudança (Alarcão, 2006).

Neste quadro, motivou-nos perceber, de forma mais aprofundada, os desafios que se colocam ao subsistema parental quando o subsistema conjugal se dissolve e como se pode desenvolver o processo da parentalidade positiva. A par dessa intenção, e com base na atual legislação portuguesa em matéria de Regulação das Responsabilidades Parentais, foi nosso objetivo analisar as representações sociais dos profissionais que avaliam o sistema familiar e propõem ao tribunal medida a ser instituída.

## PARENTALIDADE POSITIVA: OS DESAFIOS DAS FAMÍLIAS DIVORCIADAS

O divórcio, apesar de representar um fenómeno cada vez mais comum não deixa de ser uma experiência que introduz múltiplos desafios ao sistema familiar. Paraphraseando Lamela (2009, p. 114), “o divórcio é um dos momentos mais estressantes na vida dos adultos”, pois finda a relação conjugal “os ex-parceiros têm de enfrentar inúmeras mudanças e desafios”.

A literatura psicossocial tem avançado de forma substancial no estudo sobre as consequências negativas do divórcio nas trajetórias desenvolvimentais dos membros do sistema familiar, mas também sobre as possibilidades de desenvolvimento positivo que podem germinar com a decisão de divórcio. Nesta medida, a adaptação dos membros do sistema familiar ao processo de rutura conjugal “não é vista como um processo cumulativo de perdas mas, pelo contrário, como um potencial processo qualitativo caracterizado por novos objetivos de vida, melhoria de competências e maior maturidade afetiva e íntima” (Lamela, 2009, p.114).

Apesar de ainda imperar a crença de que o divórcio se constitui como desestruturante para as crianças, alguns estudos salientam

que a dissolução marital por si só não origina desajustamento nos menores, podendo até ocorrer como fator protetor quando retira as crianças/adolescentes de um ambiente negativo. De facto, sustenta-se que uma separação harmoniosa pode ter efeitos menos prejudiciais nos menores do que um casamento conflituoso. Neste sentido, enfatiza-se que é a forma como ambos os pais gerem a separação que influencia significativamente o efeito da mesma nas crianças/adolescentes (Nunes-Costa, Lamela, & Figueiredo, 2009).

Um dos desafios de maior complexidade que o sistema parental tem de enfrentar refere-se às responsabilidades e tempos dedicados investidos com os seus filhos.

Entende-se por parentalidade positiva (Council of Europe, 2008), um comportamento parental baseado no melhor interesse da criança e que assegura a satisfação das principais necessidades das crianças e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica a fixação de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento.

A qualidade da relação pais-filhos e as práticas educativas dotadas de consistência e coerência constituem a plataforma educativa. Será, portanto, redutor afirmar que o amor que os pais nutrem pelos filhos é condição única para um desenvolvimento harmonioso. Assim, o conforto, o carinho, o reforço positivo, a definição clara de regras, a imposição de limites efetivos e a atenção positiva são variáveis fundamentais que concorrem para a construção de uma parentalidade mais positiva (Feeney & Collins, 2001).

A par disto, é necessário pontuar a necessidade dos pais metacomunicarem sobre o processo parental, uma vez que o exercício do poder e da autoridade se vê reforçado através da coparentalidade.

Pelo exposto, a questão que se impõe é: de que forma se pode minimizar as repercussões nos laços afetivos entre as crianças e os pais, perante uma situação de divórcio?

## **DIVÓRCIO E REGULAÇÃO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS**

Em Portugal, no plano jurídico, o processo de regulação das responsabilidades parentais culminou com o alargamento da responsabilidade parental partilhada, em nome do “interesse da criança”, criando novos modelos normativos de coparentalidade. Assim, com o Decreto-lei n.º163/95, de 13 de julho, a responsabilidade parental partilhada abriu a possibilidade aos casais de optarem por uma residência partilhada e, desta forma, cooperarem nas decisões educativas, no exercício do poder e da autoridade após o divórcio/separação. Por outro lado, corroborou a igualdade parental e possibilitou uma implicação paterna, que vai além do papel de provedor ou de animador dos filhos ao fim de semana (Stewart, 1999).

O conceito de responsabilidades parentais foi fortemente inspirado no conceito resultante da Recomendação n.º R(84) sobre as Responsabilidades Parentais de 28 de fevereiro de 1984 (Princípio 1), aprovada pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa, que considera como mais rigorosa e mais adequada a uma evolução da realidade social e jurídica dos Estados Europeus a noção de “responsabilidades parentais”. Neste sentido, define-se como responsabilidades parentais “o conjunto dos poderes e deveres destinados a assegurar o bem-estar moral e material do filho, designadamente tomando conta da sua pessoa, mantendo relações pessoais com ele, assegurando a sua educação, o seu sustento, a sua representação legal e a administração dos seus bens” (p. 23).

Como indicam Mota e Matos (2008), o divórcio, aliado ao conflito quanto à regulação das responsabilidades parentais dos menores, gera repercussões em todos os âmbitos, principalmente nos laços afetivos que os membros da família mantêm entre si

Assistimos ao longo das últimas décadas a mudanças na forma como se perspetiva a realidade que, sustentadas em estudos sistémicos e integracionistas, trazem um importante contributo para a emergência do conceito de coparentalidade. De facto, reconhece-se hoje a necessidade de se compreender as dinâmicas

do relacionamento coparental e os fatores que as fazem desencadear, assim como os modos como os pais e as mães negoceiam os papéis, identidades e responsabilidades parentais nas famílias divorciadas/separadas (McHale et al., 2002).

Modak (2007) associa a coparentalidade à residência habitual do menor com regime de visitas alargado e atribui-lhe a responsabilidade coletiva e simétrica, que asseguram aos progenitores a manutenção de um lugar junto da criança/adolescente, pela continuidade dos papéis anteriores à separação do casal, o que permite transmitir à criança a ideia de continuidade com a realidade familiar inicial. Na mesma linha, e com base em resultados de investigações sobre coparentalidade, Yárnnoz-Yaben (2010) indica que fica evidenciado que em situações em que os progenitores demonstram capacidade de adaptação à nova situação pós-divórcio, constitui um fator protetor para o ajustamento do menor ao divórcio.

Também Amato e Sobolewski (2001) salientam que os estudos desenvolvidos sobre o processo de divórcio em casais heterossexuais documentam que no pós-divórcio as relações pais-filhos tendem a enfraquecer, salientando-se a relação com o pai que não reside como a mais fragilizada. Assim, uma vez que a residência habitual é geralmente atribuída à progenitora, a relação mães-filhos é menos afetada que a relação pais-filhos, até pela função de principal cuidadora atribuída ao género feminino.

Perante uma situação de divórcio, um dos desafios que se coloca refere-se à discussão sobre assuntos relativos à reorganização dos sistemas familiares, nomeadamente a regulação das responsabilidades parentais. No caso de haver filhos com idades inferiores a 18 anos, o processo de regulação exige o recurso ao tribunal, nos casos em que não é possível o acordo prévio /ou se verifica conflito. Em Tribunal, havendo acordo entre os pais, a decisão é tomada sem ser necessário avaliar a situação familiar. Em caso contrário, ou seja, em situações em que os progenitores estão em desacordo quanto à regulação do exercício das responsabilidades parentais, o tribunal solícita à equipa multidisciplinar de Assessoria Técnica aos Tribunais um “inquérito sobre a situação social, moral e económica dos progenitores ou da terceira pessoa a quem estão confiados os menores”.

Na sequência deste pedido, os profissionais elaboram um relatório social onde consta a avaliação das competências parentais dos progenitores.

É ainda de referir que o exercício das responsabilidades parentais prevê a definição da residência habitual do menor, a pensão de alimentos e o regime de visitas.

Para a elaboração deste relatório, os profissionais pedem uma audição a todos os elementos familiares que consideram necessário ouvir. Nestes procedimentos, verifica-se uma forte preocupação em perspetivar a intervenção com recurso à abordagem sistémica, na medida em que as fronteiras dos indivíduos não são limitadas à família nuclear ou alargada (Sluzki, 1997). Apesar de o objetivo ser ouvir todas as partes, nem sempre as partes são ouvidas em simultâneo, havendo tantas audiências, quantos elementos integram aquele agregado familiar.

Nesta linha de pensamento, consideramos que “a abordagem familiar” seria mais útil e preferível à abordagem individual, “isto porque a recolha de perceções de cada membro da família com relação à problemática vivenciada favorece a elaboração de hipóteses sistémicas com maior potencial de utilidade à família do que as fundamentadas sobre a perceção de um só membro” (Galera & Luís, 2002, p.145).

Na medida de residência habitual do menor com regime de visitas alargado (termo que com a Lei n.º 61/2008, de 31 de outubro substitui o termo residência partilhada ou guarda partilhada), o menor partilha a residência em regime de alternância equitativo com ambos os progenitores. Este regime jurídico sobre o exercício das responsabilidades parentais apresenta-se sob o signo de um ideal reformista em matéria de menores. Segundo Gomes (2009), trata-se de uma ideia inovadora que permite enfraquecer o carácter hegemónico da exclusividade do poder paternal a um só progenitor, na maioria das vezes, à mãe (Gomes, 2009).

A residência partilhada tem sido também alvo de inúmeras apreciações, nomeadamente na legislação portuguesa. Com as recentes alterações, a residência partilhada começou a ser considerada o regime regra, enquanto a residência única, o regime

de exceção (Código Civil, 2010). Não obstante, as decisões judiciais tendem a atribuir à mãe a residência habitual. Uma das razões que pode estar a concorrer para esta situação pode ser as enraizadas representações de género, onde as mulheres são consideradas como mais aptas e dedicadas nos cuidados dos filhos do que os pais (Sousa & Brito, 2011).

Existe, todavia, relativo consenso na ideia de que no seu processo de desenvolvimento, as crianças/adolescentes desenvolvem relações próximas com ambos os progenitores e após o divórcio é positivo que mantenham essas relações significativas (Warshak, 2010). Alguns autores defendem que apesar do litígio existente entre os progenitores, a criança nunca deve ser separada dos pais, tornando-se assim importante a residência partilhada. Destacam-se várias vantagens, nomeadamente o desenvolvimento saudável da criança (desenvolvimento humano e afetivo) e contributo para a não ocorrência da alienação parental. Assim, a residência partilhada constitui-se como a opção que melhor salvaguarda o superior interesse do menor (Tudela & Fernandes, 2010).

## MÉTODO

Este estudo assume um carácter exploratório e teve como principal objetivo conhecer as representações sociais e perceções de um grupo de profissionais que desenvolvem a sua atividade profissional no âmbito da Assessoria Técnica aos Tribunais, quanto à medida de residência habitual do menor com regime de visitas alargado.

A opção pela análise qualitativa justifica-se pela exigência de grande proximidade e interação com o grupo, uma vez que estamos face a face com os mesmos. Este tipo de análise permite-nos compreender o modo como as pessoas pensam, sentem, interpretam os acontecimentos em estudo (Ribeiro, 2007).

## PARTICIPANTES

O grupo foi constituído por um total de nove profissionais.

Se analisarmos a composição dos participantes segundo o sexo, verifica-se que houve um predomínio de mulheres (6).

Relativamente à idade dos participantes, esta variável é predominantemente compreendida entre os 41 e 50 anos (7), apenas dois técnicos apresentam idades inferiores a este intervalo etário.

Relativamente à variável “situação conjugal”, observa-se uma predominância dos participantes casados (7), seguidos dos participantes que vivem junto(a)/em coabitação com apenas dois (2).

Quanto à “formação académica”, esta variável está equitativamente distribuída pelas formações em Serviço Social, Psicologia e Direito.

Relativamente à variável “se tem filhos e quantos tem” a quase totalidade da amostra, tem dois filhos (7) e apenas dois dos participantes não têm nenhum (0).

## TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Foi utilizada a técnica de grupo focal com vista a analisar as representações, expectativas e crenças dos profissionais quanto a esta temática e para que no próprio grupo se desencadeassem novos conteúdos (Gomes, 2005).

Quanto à recolha de dados, o grupo focal realizou-se num espaço fora do local de trabalho destes profissionais, pois este processo exigia um espaço neutro, livre de ruídos e que possibilitasse a captação das falas sem interferências do contexto de trabalho (Meier & Kudlowicz, 2003).

O grupo foi constituído no dia 22 de abril de 2014 e a entrevista teve a duração de cerca de 60 minutos.

Cada discussão foi iniciada por uma breve introdução em que eram apresentados os objetivos da atividade e era assegurada a confidencialidade e solicitada a gravação em suporte áudio da discussão.

O guião de entrevista construído integrou as seguintes questões:

1. O que é que entendem por residência partilhada?
2. Enquanto profissionais, em que casos é que consideram que a residência habitual do menor deve ser partilhada? E em que casos consideram que a residência habitual do menor não deve ser partilhada?
3. Refletindo sobre a generalidade dos processos que acompanham, o que acham ser melhor para o desenvolvimento harmonioso dos filhos?

Previamente ao desenvolvimento do grupo focal foi pedido a cada profissional que respondesse a um conjunto de perguntas de carácter sociodemográfico, nomeadamente: idade, anos de serviço, formação académica, etc..

Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo das narrativas dos sujeitos participantes, com vista à análise das representações e percepções dos profissionais relativamente a este objeto de estudo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em termos gerais, os participantes definem residência habitual do menor como regime de visitas alargado, como “a partilha de forma equitativa do tempo dos descendentes com os progenitores, em períodos semanais, quinzenais ou outros, possibilitando que os menores continuem a beneficiar da atenção e acompanhamento regular de ambos”.

Apesar de na Lei n.º 61/2008, de 31 de outubro, o termo definido ser “residência habitual do menor como regime de visitas alargado”, os participantes continuam a adotar o termo “residência partilhada”.

Ribeiro (2007) advoga que a “residência partilhada” consiste na partilha igualitária do tempo entre os progenitores no quotidiano da criança. Assim, a criança reside alternadamente com cada um dos pais, de acordo com um período por eles definido, permitindo que ambos continuem a ter uma presença relevante na vida dos seus filhos. Ora, esta mesma definição é enfatizada pelos participantes do grupo focal.

Foi curioso verificar que o grupo questionou-se sobre a terminologia proposta na lei supracitada, pois consideram “que se a criança tem a necessidade e também o direito de manter uma relação de proximidade com ambos os pais, será então errado falar-se em regime de visitas” (Técnico 7).

Para estes profissionais “os pais nunca visitam os filhos”. Enfatizam que “ser pai ou ser mãe não pode ser exercido numa visita” (Técnico 4). Acrescentam que “não é de uma mera visita que a criança precisa, mas sim de conviver de forma igualitária com ambos os progenitores” (Técnico 5).

Reforçaram ainda a ideia de que entre pais e filhos não há divórcio, pois o desejável é que estes pais procurem uma “nova forma de família”, que permita à criança conservar os laços de vinculação e manter convívio regular com ambos, o que vem confirmar a perspetiva defendida por Warshak (2010).

No que concerne à tomada de decisão quanto à residência habitual do menor com regime de visitas alargado, as percepções dos participantes são mais igualitárias ao nível do género, ou seja, estes assumem que na sua prática profissional têm constatado que o progenitor/pai está “cada vez mais disponível para o envolvimento parental, e participa cada vez mais nos cuidados diários prestados aos filhos” (Técnico 4).

Embora considerem que já se verifica uma alteração nas representações sociais de género, ou seja, o papel do pai tenda a ser perspetivado numa lógica de simetria e responsabilidade coletiva com o papel da mãe, ainda hoje parece imperar “o modelo mais comum, ou seja, o tipo de decisão judicial é aquela que segue a jurisprudência dominante”. Neste sentido, é frequente que a decisão de residência habitual dos menores seja “fixada junto da progenitora, com regime de visitas ao pai em fins de semana quinzenais” (Técnico 2). De facto, e para Sottomayor (2011), as decisões judiciais ainda são revestidas de elevada subjetividade e imprecisão conceptual, o que facilita a emergência ou reprodução subtil de distinções de género nas decisões tomadas judicialmente, comprometendo, por vezes, o “superior interesse do menor”. À semelhança dos conceitos de maternidade e de paternidade, também o critério do superior interesse da criança é um conceito subjetivo. Neste sentido quando os profissionais indicam que “nos casos que há grande conflitualidade entre os pais; em crianças que ainda estejam a ser amamentadas, quando os pais moram em locais distantes, o modelo de residência partilhada poderá não ser praticável” (Técnico 3).

Neste seguimento, levantaram-se algumas pistas de reflexão relativamente à audição dos progenitores e da criança/adolescente num processo de regulação das responsabilidades parentais. Foi consensual a opinião de que ao iniciar uma avaliação, o profissional deve ter como “objetivo elaborar a história de vida da família, pois sem conhecer a história da família a fundo não se pode iniciar a uma avaliação” (Técnico 4). Todavia, os participantes referiram que a audição das partes envolvidas é realizada em momentos separados. Na verdade, à luz da perspetiva sistémica, um sistema é definido como um conjunto complexo de

elementos em interação mútua (Galera & Luís, 2002), o que nos leva a defender a pertinência de um momento conjunto entre o profissional, os progenitores e a criança/adolescente, para que se possa analisar com rigor as múltiplas relações. Importa não esquecer que a criança/adolescente é quem está no centro deste sistema e dessas mesmas relações, logo a intervenção deverá focar-se na família (Orte & March, 2013).

Apesar de a entrevista ser desenvolvida com cada um dos elementos separadamente, o grupo concorda que a prática deveria ser outra. Denota-se a preocupação dos técnicos em ouvir todos os intervenientes/subsistemas, quando referem que “para fundamentar melhor o parecer técnico é crucial ouvir todas as partes” (Técnico 6). No entanto, assumem que as entrevistas em conjunto só são desenvolvidas por profissionais que têm mais experiência, pois isto confere-lhes algum “traquejo” para mediar conflitos que possam advir entre progenitores. Um dos elementos acrescenta ainda que “na maioria dos nossos casos, o grau de conflitualidade é tão grande, que requer este «background»” (Técnico 5).

Em suma, o contexto do divórcio e da regulação das responsabilidades parentais constitui-se como uma tarefa particularmente complexa e exigente para os profissionais envolvidos na tomada de decisão. Esta decisão é obviamente influenciada pelas representações dos profissionais acerca dos conceitos de maternidade ou paternidade, assim como pela presença de estereótipos e representações sociais que lhes estão frequentemente associados. Neste sentido, é necessário que os profissionais estejam conscientizados sobre todas as variáveis que, implícita e explicitamente, influenciam a tomada de decisão.

## CONCLUSÕES

A primeira conclusão retirada diz-nos que a perceção dos participantes é consistente com a investigação produzida a nível internacional, sobre os benefícios claros que a partilha das responsabilidades parentais traz para as crianças. Portanto, em situações divórcio a melhor forma de garantir a igualdade parental e o bem-estar da criança/adolescente é através da figura da “residência habitual do menor com regime de visitas alargado” (Modak, 2007; Tudela & Fernandes, 2010). Apesar disso, ainda existe alguma ambiguidade relativamente “ao que se pensa e ao que se pratica”, pois embora se considere que já se verifica uma alteração das representações associadas ao género, ainda se espelham atitudes e sistemas de valores tradicionais, nas decisões judiciais. Com efeito, a mulher, na maior parte destas decisões, continua a ser considerada a melhor cuidadora e a figura principal de referência, obtendo, em consonância, após o divórcio, a residência habitual dos filhos (Arce, Fariña, & Seijo, 2005; Sousa & Brito, 2011).

Constatamos, ainda, que a linguagem utilizada pelos profissionais em sede de entrevista com os progenitores, difere da terminologia decretada pela lei relativamente à residência habitual do menor com regime de visitas alargado. Os profissionais indicam que na sua prática diária utilizam uma terminologia mais acessível aos progenitores e é por isso que usam o termo “residência partilhada”. Apesar de o grupo considerar que este termo simplifica e esclarece os pais quanto à medida, estão conscientes que a utilização deste termo pode dificultar a comunicação entre os vários intervenientes (pais, advogados, juízes e os próprios técnicos) e induzir a diferentes interpretações, implicações e conflitos.

Estes profissionais não reconhecem o poder que detêm para influenciar as tomadas de decisão dos tribunais, pois têm a convicção que esta medida ainda não é a mais utilizada pelos magistrados.

Em suma, neste estudo conseguiram-se captar algumas representações e perceções, de profissionais em exercício, sobre a

medida de regulação das responsabilidades parentais. Contudo, novas questões se impõem: quais são as vantagens de o processo de avaliação realizado pelo profissional ser desenvolvido com todo o sistema familiar em simultâneo? Quais são os desafios colocados aos profissionais no exercício desta avaliação com todo o sistema presente? Quais são as representações e perceções de outros elementos do sistema, nomeadamente, advogados, juízes sobre a medida de regulação das responsabilidades parentais? Com base em que indicadores é que os juízes decidem as medidas a impor ao sistema familiar?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios familiares* (3.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Quarteto.
- Amato, P. R. & Sobolewski, J. M. (2001). The effects of divorce and marital discord and adult child's psychological well-being. *American Sociological Review*, 66 (6), 900-921.
- Arce, R., Fariña, F., & Seijo, D. (2005). Razonamientos judiciales en procesos de separación. *Psicothema*, 17 (1), 57-63.
- Código Civil Português (2010). Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 47344, de 25 de Novembro de 1996. Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Council of Europe (2008). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Costa, M. E. (2004). *Divórcio, monoparentalidade e recasamento*. Lisboa: Edições ASA.
- Decreto-Lei n.º 163/95, de 13 de Julho. *Diário da República n.º 160 – I Série- A*. Assembleia da República. Lisboa.
- Feeney, B., & Collins, N. (2001). Predictors of caregiving in adult intimate relationships: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 281-291.
- Galera, S. A. F., & Luís, M. A. V. (2002). Principais conceitos da abordagem sistêmica em cuidados de enfermagem ao individuo e sua família. *Rev Esc Enferm USP* 36 (2), 141-147.
- Gameiro, J. (2001). *Os meus, os teus e os nossos*. Lisboa: Terramar.
- Gomes, A. (2009). *Responsabilidades parentais* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Quid Juris.
- Gomes, S. R. (2005). O grupo focal: Uma alternativa em construção na pesquisa educacional. Caderno de Pós-Graduação.
- Lamela, D. J. P. V. (2009). Desenvolvimento após o divórcio como estratégia de crescimento humano. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 19 (1), 114-121.
- Lei n.º 61/2008, de 31 de Outubro. *Diário da República, n.º 212 -1.ª Série*. Assembleia da República. Lisboa.
- McHale, J. et al. (2002). Coparenting in Diverse Family Systems. In M. Bornstein, *Handbook of Parenting. Being and Becoming a Parent*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meier, M. J., & Kudlowicz, S. (2003). Grupo focal: Uma experiência singular. *Texto & Contexto Enfermagem*, 12 (3), 394-99.
- Modak, M. (2007). Etre parent dans la séparation, une institution en construction. In Burton-Jeangros, *Interactions familiales et constructions de l'intimité. Hommage à Jean Kellerhals*. Paris: L'Harmattan.
- Mota, C. & Matos, P. (2008). Apego, Conflito e Auto-Estima em Adolescentes de Famílias Intactas e Divorciadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (3), 344-352.
- Nunes-Costa, R., Lamela, D., & Figueiredo, B. (2009). Adaptação psicossocial e saúde física em crianças de pais separados. *Jornal de Pediatria*, 85 (5), 385-396.
- Orte, C., Ballester, L., & March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo com familias. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Pedroso, J., & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 82, 53-83
- Recomendação 19 (2006). *Relatório da 28.ª Reunião do Conselho de Ministros do Conselho da Europa responsáveis pelos assuntos da família*. Lisboa.
- Recomendação R (1984). *Responsabilidades parentais*. Comité de Ministros do Conselho da Europa, em 28 de Fevereiro de 1984.
- Ribeiro, M. (2007). *Amor de pai: Divórcio, falso assédio e poder paternal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Segura, C., Gil, M., & Sepúlveda, M. (2006). El Síndrome de alienación parental: una forma de maltrato infantil. *Cuad Med Forense*, 12 (43-44), 117-128.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sousa, A. M., & Brito, L. M. (2011). Síndrome de alienação parental: Da teoria Norte-Americana à nova lei brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31 (2), 268-283.
- Sottomayor, M. C. (2011). *Regulação do exercício das responsabilidades parentais nos casos de divórcio* (5.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Stewart, S. D. (1999). Nonresident Mothers' and Fathers' Social Contact with Children. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (4), 894-907.
- Tudela, D., & Fernandes, W. (2010). Guarda compartilhada como forma de coibir a alienação parental. *Revista Eletrônica: Curso de Direito UNIFACS*, 126.
- Warshak, R. (2010). Alienating audiences from innovation: The perils of polemics, ideology, and innuendo. *Family Court Review*, 48 (1), 153-163.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1998). *Sobrevivendo à separação: como pais e filhos lidam com o divórcio*. Porto Alegre: Artmed.
- Yárnoz-Yaben, S. (2010). Hacia la coparentalidad post-divorcio: percepción del apoyo de la ex pareja en progenitores divorciados españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10 (2), 295-397.



# SEXISMO IMPLÍCITO EN LA PRÁCTICA PUBLICITARIA

Arjona Ledesma, Sheila Patricia  
Martínez Heredia, Nazaret  
González-Gijón, Gracia  
*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada*  
keyla@correo.ugr.es; namahe@correo.ugr.es; graciag@ugr.es

**Palabras clave**  
Igualdad, Publicidad, Sexismo, Estereotipos

## RESUMEN

La situación de la mujer ha mejorado tras la consecución de la igualdad formal de derechos; pero aun así, hoy en día perduran visiones estereotipadas de hombres y mujeres, sobre todo en los medios de comunicación. Nuestra realidad es la siguiente: actualmente visualizamos numerosos anuncios en los medios de comunicación que difunden estos estereotipos. Es por ello que creemos importante analizar el sexismo que se esconde en los anuncios de televisión, el cual repercutirá en la forma de construcción de las representaciones sociales de los individuos sobre cuál debe ser el papel de la mujer. Para estudiar el contenido sexista en la publicidad, analizamos diversos anuncios publicitarios, utilizando una metodología de carácter cualitativo mediante el empleo de la técnica de análisis de contenido y apoyándonos en el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer. Descubrimos gran cantidad de elementos sexistas implícitos dentro del mensaje publicitario.

## INTRODUCCIÓN

El sexismo es una forma de discriminación basada en el género, debemos tener en cuenta que mientras muchas personas utilizan este término específicamente para describir la discriminación contra la mujer, el sexismo puede ser generalizado como un subtipo de esencialismo y puede atentar contra el sexo masculino, los intersexuales y transexuales. Por lo tanto, el sexismo tiene efectos de gran alcance en la sociedad, aunque es preciso destacar que afecta en mayor medida a las mujeres, en el cual centraremos nuestro trabajo.

Para contextualizar adecuadamente el papel de la mujer en la actualidad, conviene recordar que el proyecto social tiene su origen en el pensamiento ilustrado. Existe una defensa de la igualdad hacia todos los seres humanos, sin embargo esta igualdad no será aplicada en igual medida hacia hombres y mujeres. Atendiendo a este proyecto social, el modelo político que se impondrá exigirá una mujer “doméstica”, que libere al ciudadano de las preocupaciones y tareas del ámbito privado para que pueda dedicarse a lo público. Rousseau, en el Capítulo V de su obra “El Emilio” (Santonja, 1994), apoya dicho modelo afirmando: “toda educación de las mujeres debe estar referida a los hombres. Agradecerles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarles de pequeños y cuidarles cuando sean mayores, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: éstos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos y lo que ha de enseñárseles desde la infancia”. Por lo tanto, podemos comprobar como la educación no es en sí misma un dato fijo e inmutable, sino que con el transcurso del tiempo se carga de connotaciones, en este caso, sexistas.

Actualmente, la situación de la mujer ha mejorado tras la consecución de la igualdad formal de derechos; pero aun así, hoy en día perduran visiones estereotipadas de hombres y mujeres, sobre todo en los medios de comunicación ayudando éstos a conformar una determinada visión de las pautas o roles que deben ser asumidos por ambos sexos. Actualmente visualizamos numerosos anuncios en los medios de comunicación que difunden estos estereotipos. La situación real es que el sexismo se encuentra infiltrado en la sociedad de formas tan intrínsecas que resulta

complicado el erradicarlas. Como afirma González Pérez (citado por Bas-Peña, Pérez-de-Guzman, & Vargas-Vergara, 2014, p. 102) “a pesar de los avances conseguidos, el sexismo permanece enraizado en diversas tradiciones y costumbres, transmitiéndose mediante la familia, la escuela, las amistades, los medios de comunicación...por lo que las normas que tradicionalmente han regido las prescripciones de género siguen vigentes”

La publicidad sigue siendo uno de los mecanismos más efectivos para inculcar determinados pensamientos y formas de actuación hacia otras personas. Es por ello que creemos importante el dotar de relevancia y, por tanto, analizar el sexismo (más o menos implícito) que se esconde en los anuncios de televisión, el cual repercutirá en la construcción de las representaciones sociales de género en la sociedad.

## MÉTODO

Este trabajo, enmarcado dentro de la investigación cualitativa, tiene como finalidad identificar los elementos sexistas del mensaje publicitario en base al Decálogo para una Publicidad no sexista del Instituto Andaluz de la Mujer.

### Muestra

Para la selección de la muestra hemos empleado un muestreo intencional que consiste en seleccionar casos que nos han aportado abundante información para llevar a cabo nuestro análisis (Patton, 1990, p.169). Hemos seleccionado varios anuncios publicitarios a priori de índole sexista, los cuales detallamos a continuación:

El primer anuncio seleccionado es el de la fragancia Invictus de Paco Rabanne. En él aparece la figura de un hombre caminando por un inmenso estadio aclamado por todo el mundo. A las puertas del estadio, se vislumbra cómo dos mujeres semidesnudas con presencia de diosas dan la bienvenida al hombre, el

cual es perseguido por una cantidad ingente de fotógrafos. A lo largo de todo el recorrido por el estadio, el hombre es en todo momento aclamado y visualizado como un ganador, un héroe, incluso podríamos hablar de una especie de “semidios”. En cierto momento de su recorrido por el estadio aparecen de la nada un grupo de jugadores rivales de los cuales el protagonista se deshace destruyéndolos con un solo movimiento de mano, demostrando así su superioridad y fuerza.

El segundo anuncio es el de Zalando, una tienda de moda online especializada en la venta de zapatos y ropa para mujer, hombre, niños y niñas. En el spot aparece un hombre escondido en un vestidor femenino repleto de ropa, zapatos, bolsos y demás complementos que se está grabando a sí mismo con la finalidad de publicar un mensaje dirigido a todo el género masculino. Mientras emite el discurso, se observa claramente una actitud de terror debido a que su mujer ha “descubierto” Zalando; se interpreta que la finalidad de este vídeo es hacer llegar a los demás hombres un mensaje de advertencia para que sus mujeres, hermanas, madres (siempre haciendo alusión al género femenino) no descubran esta tienda de ropa online.

Por último, otro de los anuncios seleccionados es el que homenajea los 300 años de la RAE. En él vemos como un niño intenta abrir un tarro de mermelada sin éxito, ya que se le desliza y cae al suelo, manchándolo todo. En ese momento, entra a la cocina su madre hecha una fiera y dice: “pero niño no vas y tiras la frombuesa estropiciándolo todo, ende que venga tu padre lo quiero ver todo esto floresciente”. Tras la utilización del diccionario de la RAE por parte de la mujer, vuelve a ocurrir la secuencia en la que el niño tira el tarro de mermelada, en esta ocasión, su madre le vuelve a transmitir el mismo mensaje estructurado en esta ocasión de manera correcta: “hijo mío, te encomiendo la tarea de dejar el suelo reluciente antes de que llegue tu padre”. En la siguiente secuencia aparece la mujer portando el diccionario de la RAE mientras la voz en off narra: “demostrado: RAE limpia, fija y da esplendor”.

### Técnica de recogida de datos

Para la recogida de datos hemos empleado el análisis de contenido que, según Bardin (1986), es un conjunto de técnicas cuya pretensión y objetivo es analizar las comunicaciones para lo cual utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, que nos llevó a conocer

y describir, de forma empírica, los mensajes sexistas implícitos en la publicidad actual.

Para analizar estos mensajes hemos empleado el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer, que describimos a continuación:

1. Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres:	Anuncios que siguen perpetuando los roles tradicionalmente asignados a cada género, manteniendo el tradicional reparto de espacios profesionales, privados frente a públicos o de prestigio, ajenos a los cambios sociales
2. Fijar unos estándares de belleza considerados como sinónimo de éxito:	Anuncios que limitan los objetivos vitales de las mujeres a la adecuación a unos determinados patrones estéticos, llegando en ocasiones a causar presión sobre la salud física y psíquica de las adolescentes
3. Presentar el cuerpo como un espacio de imperfecciones que hay que corregir:	Anuncios que presentan los cuerpos de las mujeres y sus cambios debidos a la edad como “problemas” que es preciso ocultar y/o corregir
4. Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia:	Anuncios que presentan a las mujeres como personas dependientes, en cualquier aspecto incluido el económico, anulando su libertad y su capacidad de respuesta y de elección
5. Negar los deseos y voluntades de las mujeres y mostrar como “natural” su adecuación a los deseos y voluntades de los demás:	Anuncios que muestran a las mujeres realizadas como personas en la medida en la que responden a lo que los demás les piden (hijos e hijas, el marido, el padre, la madre...) sin respetar sus objetivos vitales y profesionales.
6. Representar el cuerpo femenino como objeto, esto es, como valor añadido a los atributos de un determinado producto, como su envoltorio en definitiva:	Anuncios que recurren al cuerpo de la mujer o al fetichismo de determinadas partes del mismo (labios, piernas, pies...) o prendas de vestir, como reclamo para atraer la mirada y la atención de la potencial clientela
7. Mostrar a las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones, “justificando” así las prácticas violentas que se ejercen sobre ellas:	Anuncios que muestran a las mujeres movidas por caprichos, faltas de juicio en sus reacciones y comportamientos
8. Atentar contra la dignidad de las personas o vulnerar los valores y derechos reconocidos en la Constitución:	Anuncios que presentan a las mujeres de forma vejatoria, bien utilizando particular y directamente su cuerpo o partes del mismo como mero objeto desvinculado del producto que se pretende promocionar, o mostrando comportamientos y conductas que puedan incidir a atacar la integridad física o moral de las mujeres
9. Reflejar de forma errónea la situación real de las mujeres con discapacidad contribuyendo a la no sensibilización necesaria para un tratamiento óptimo de los temas que les afectan:	Anuncios que no colaboran a la normalización de la imagen de las mujeres con discapacidad, a través de la publicidad convencional
10. Utilizar un lenguaje que excluye a mujeres, que dificulta su identificación o que las asocie a valoraciones peyorativas:	Anuncios que en su mensaje usan un lenguaje discriminatorio y parcial, imponiendo barreras arbitrarias e injustas en el desarrollo profesional y colectivo de las personas

## Procedimiento

Una vez seleccionada la temática en torno a la cual versaría nuestro trabajo, recopilamos información de distintas fuentes, seleccionando el material que mejor se ajustaba a nuestro tema de investigación.

El siguiente paso fue plantearnos el interrogante: ¿cuándo un anuncio es sexista? Para dar respuesta a esta cuestión nos basamos en el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer. Apoyándonos en él realizamos un análisis de diversos anuncios sexistas, señalando los puntos que incumplían y posteriormente realizamos una discusión sobre el sexismo implícito hallado.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Desde nuestro análisis y tomando como referencia el Decálogo para una Publicidad no Sexista elaborado por el Instituto Andaluz de la Mujer, el anuncio publicitario de la fragancia Invictus de Paco Rabanne infringe los siguientes puntos:

1. Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres: al rol desempeñado por el hombre en este anuncio se le atribuyen características como la fuerza, el heroísmo, la superioridad...; mientras que la imagen de la mujer se muestra como objeto de deseo por parte del hombre, y las características que se le atribuyen son sumisión y belleza.
2. Fijar unos estándares de belleza considerados como sinónimo de éxito: las mujeres que aparecen en el anuncio, consideradas como trofeo/ objeto de belleza presentan una estética caracterizada por una figura esbelta, de extrema delgadez y, en definitiva, cánones no representativos de la sociedad.
3. Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia: esto se muestra cuando las mujeres

se encuentran en el vestuario esperando al hombre, éstas constituyen el trofeo del protagonista.

4. Negar los deseos y voluntades de las mujeres y mostrar como “natural” su adecuación a los deseos y voluntades de los demás: anulando de este modo su capacidad de respuesta o elección, caracterizándolas de sumisas al entenderse que las cinco mujeres van a mantener relaciones sexuales con él.
5. Representar el cuerpo femenino como objeto, esto es, como valor añadido a los atributos de un determinado producto, como su envoltorio en definitiva: en este anuncio se alude en repetidas ocasiones al cuerpo de la mujer como trofeo. Podemos decir que las mujeres del anuncio, las cuales están semidesnudas e incluso en ciertos momentos se dejan entender que se desprenden de su indumentaria; se muestran como reclamo para atraer la atención de consumidores potenciales.
6. Atentar contra la dignidad de las personas o vulnerar los valores y derechos reconocidos en la Constitución: las mujeres son representadas de forma vejatoria puesto que el objetivo del anuncio es el promocionar una fragancia, pero independientemente de esto, la figura de la mujer semidesnuda aparece en numerosas ocasiones. En otras palabras, el cuerpo de la mujer es utilizado como un mero objeto de reclamo el cual se encuentra desvinculado completamente con la finalidad del anuncio, que es promocionar una fragancia.

Como elementos característicos de este anuncio, señalamos el contexto en el que se ubica, es decir, un grandioso estadio repleto de gente que aclama al hombre, otorgándole así protagonismo y poder. Si lo comparamos con los contextos en los que se ubican a las mujeres, comprobamos que la distancia entre unos y otros resulta extrema ya que la mujer aparece en la mayoría de las ocasiones en el ámbito del hogar. Por otro lado, mientras que la figura del hombre es contemplada como un ser superior, fuerte, buen amante, invencible...; las mujeres en cambio son concebidas como trofeos, objeto de deseo, sumisas...cualidades en las que siempre prima la belleza.

Consideramos destacable el hecho de que el propio frasco de la fragancia es un trofeo, lo cual adquiere una simbolización subliminal que hace referencia a la mujer como objeto de deseo.

En resumen, podemos ver que dichos puntos del decálogo nos muestran las enormes diferencias existentes en torno a las características atribuidas a hombres y mujeres, en las que se muestra la primacía del sexo masculino. Por otro lado, destacamos la explícita relación entre mujer-sexo, convirtiéndose esta en una gratificación sexual (trofeo) para el protagonista del anuncio, debido al hecho de que en nuestra sociedad existe la equívoca ideología de que el sexo forma parte preferentemente de la vida del hombre que de la mujer.

Como elemento relevante a destacar surge la vinculación inherente entre mujer como objeto de deseo y la importancia de la estética que ello conlleva; es decir, para que ésta sea considerada como tal, ha de adecuarse a unos cánones de belleza, moda, medidas, estética... prefijados por la sociedad que no son reales. La sociedad sigue perpetuando este tipo de ideologías, que pueden llegar a repercutir en nosotros de una manera perjudicial, al intentar alcanzar este difícil canon de belleza.

El siguiente análisis se centra en el anuncio publicitario de la tienda de moda online Zalando, que infringe los siguientes puntos:

- Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia: la mujer posee una dependencia económica con respecto a su marido, que es quien administra la economía, de ahí su queja: “esa tienda online de moda me ha destrozado la vida”. De ello se desprende el hecho de que a la mujer se le adjudica el rol de compradora compulsiva, desquiciada, movida por acciones impulsivas que la abocan al consumo desenfrenado e innecesario sin tener en cuenta el estado de la economía familiar.
- Mostrar a las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones: se visualiza a la mujer como una persona que actúa sin pensar, movida única y exclusivamente por el impulso del consumismo en exceso ya que se

muestra que su vestidor está repleto y aun así “necesita” seguir adquiriendo nuevos caprichos.

A partir de estos puntos del decálogo, observamos nuevamente el distinto trato que se atribuye a hombres y mujeres en la práctica publicitaria. De esta campaña analizamos principalmente dos aspectos:

El primero de ellos tiene que ver con el sector de la población al que va dirigido este anuncio. Tras la visualización del spot, creímos que el consumidor potencial de esta marca era exclusivamente femenino, ya que así es cómo queda reflejado en el anuncio. Indagando un poco más, visitamos la página web de Zalando, la cual se define como “una tienda de moda online especializada en la venta de zapatos y ropa para mujer, hombre y niños/as”. El segundo está relacionado con un intento de mejora del anuncio y decimos un intento de mejora porque opinamos que no es así. El spot fue modificado de la siguiente manera; ahora el marido en su mensaje de alerta dice: “jamás dejes que nadie descubra Zalando.es. Esa tienda online de moda me ha destrozado la vida. Zapatos, ropa, bolsos de todas las marcas y lo peor de todo... los envíos y las devoluciones son gratis”.

En el segundo spot que lanzó la marca, el hombre que está transmitiendo el mensaje modifica el sujeto; en lugar de “tu mujer, novia o hermana” dice “nadie”. Por lo tanto creemos que es un intento fallido ya que sigue mostrando a la mujer como compradora compulsiva puesto que las escenas no han sido modificadas, solamente lo ha sido una pequeña parte del mensaje del marido.

Para terminar analizamos el anuncio publicitario de homenaje a los 300 años de la RAE. Éste infringe los siguientes puntos:

- Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres: nuevamente, es la mujer la que aparece ubicada en la cocina mientras que el hombre está trabajando fuera del hogar. Asimismo, se desprende cómo le son asignadas a la mujer las tareas propias del hogar: lavar y doblar la ropa, cuidar al hijo y mantener la casa en orden.

- Situar a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia: la mujer es dependiente de su marido, el cual es la figura que sustenta la economía familiar y por tanto, el que tiene el poder en el hogar.
- Mostrar a las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones: la madre es mostrada como una persona histérica incapaz de controlar sus reacciones ante un hecho insignificante.
- Atentar contra la dignidad de las personas o vulnerar los valores y derechos reconocidos en la Constitución: la mujer es representada de forma vejatoria puesto que se promociona un producto en el cual ella es tildada de inculta, atacando de este modo a su integridad moral.

Estimamos oportuno destacar de esta campaña publicitaria numerosos aspectos:

Consideramos que éste es un anuncio con una potente carga sexista, pero ésta se muestra de manera implícita, debido a que se encubre mediante la risa y la diversión.

Es un niño el que intenta abrir el tarro de mermelada. Parece algo normal, pero analizado desde nuestra visión, volvemos a percibir que la característica de la fuerza vuelve a ser atribuida al género masculino.

La madre entra en la cocina y su reacción ante un hecho tan insignificante como es el de derramar un tarro, es sumamente desmesurado.

Es la voz en off de un hombre la que sosiega a la mujer diciendo: “tranquila, con RAE este desastre tiene solución. El efecto RAE elimina todas las impurezas, devolviéndole al lenguaje su brillo original”.

El vocabulario utilizado por la mujer a la hora de reprender a su hijo denota que ella es una persona inculta.

Nuevamente el contexto en el que transcurre el anuncio es en la cocina; asimismo, en cierto momento del spot se extrae que el marido está trabajando fuera de casa. Por tanto, nuevamente vuelven a repetirse roles asignados a cada uno de los géneros.

En ciertos momentos se nos “olvida” que el producto anunciado es el diccionario de la RAE, puesto que la Academia de la Publicidad elaboró el anuncio de forma en la que parece que lo que se nos está vendiendo es un producto de limpieza en los que la mujer siempre aparece como protagonista. Destacamos de ello la creencia de que, como a las mujeres le es atribuido el desempeñar a la perfección las tareas del hogar, creemos que el diccionario de la RAE aparece al lado de un montón de ropa perfectamente doblada ya que si la mujer asume el aprendizaje y la utilización del lenguaje de la misma manera en que desempeña las tareas del hogar, el resultado (tal y como se muestra en la repetición de la secuencia) será perfecto en cuanto a estructura, vocabulario y uso del lenguaje.

De nuevo, comprobamos la dependencia de la mujer con respecto al hombre al escuchar frases tales como: “pero niño no vas y tiras la frombuesa estropiciándolo todo, ende que venga tu padre lo quiero ver todo esto floresciente” o “hijo mío, te encomiendo la tarea de dejar el suelo reluciente antes de que llegue tu padre”. Por tanto, vuelve a mostrarse la ideología predominante de familia ideal (padre, madre e hijo).

El hecho de que este anuncio haya sido elaborado por la Academia de la Publicidad: “desde la Academia de la Publicidad queremos rendir homenaje a La Real Academia Española en su III centenario como mejor sabemos. Con un anuncio”, dista mucho de ser un homenaje hacia la RAE y lo que la Academia de la Publicidad ha conseguido con él, ha sido desprestigiar e infravalorar la figura de la mujer a través de la risa fácil.

## CONCLUSIONES

Como principal conclusión de nuestro trabajo podemos afirmar, que numerosos puntos del Decálogo para una Publicidad no Sexista del Instituto Andaluz de la Mujer, en el cual hemos basado nuestro análisis, han sido incumplidos en los anuncios publicitarios estudiados. Esto nos lleva a formularnos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los motivos por lo que se siguen perpetuando actitudes sexistas en la actualidad? La sociedad tiene tan intrínsecamente asumido este tipo de roles que la publicidad se aprovecha de ello para realzar sus ventas; en otras palabras, los anuncios publicitarios hacen uso, para su propio beneficio, de estrategias que resultaran beneficiosas en la venta de su producto. Algunas de éstas estrategias, extraídas del análisis de los anuncios, son: la promulgación de un ideal de familia patriarcal, el estereotipo de mujer como objeto de deseo, dependiente, ignorante, sumisa, histérica, la promulgación de unos cánones de belleza, cuidado de los hijos y realización de tareas del hogar, asignación de contextos determinados para cada sexo... Estos aspectos distan mucho de la realidad social, ya que ésta no es la que se nos muestra en los anuncios. He aquí el papel fundamental que juega la educación como factor de transformación social para evitar que sigan perpetuándose este tipo de ideologías sexistas hacia la figura de la mujer, la transmisión de una obsoleta herencia cultural, la reproducción de estereotipos ligados al género, etc.

Como profesionales de la educación ponemos de manifiesto la necesidad de educar bajo los parámetros de un pensamiento crítico ante determinadas actitudes promulgadas en los medios de comunicación. Remarcamos la importancia y necesidad de creación de este pensamiento crítico ya que es la herramienta necesaria para descubrir lo que la ideología dominante enmascara, que en el caso de nuestra investigación, es el sexismo implícito en los anuncios publicitarios.

Finalmente nos gustaría añadir que prevalece en nosotras una actitud esperanzadora porque comprobamos que a pesar de que existen multitud de anuncios sexistas también hemos comprobado que cada vez es mayor el número de personas sensibilizadas

con la causa, claro ejemplo de ello son el Observatorio de la Imagen de las Mujeres, creado en 1994 por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, erigido como una herramienta ciudadana a través de la que particulares y colectivos pueden canalizar sus quejas con relación a la representación que se lleva a cabo de la imagen de las mujeres en la publicidad y el Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista, el cual es un instrumento de análisis del discurso publicitario puesto en marcha desde 2003 por el Instituto Andaluz de la Mujer con la finalidad de cumplir con los objetivos de garantía de igualdad y respeto a la dignidad de las mujeres. Ambos elaboran un informe anual cuya finalidad es la de mostrar de forma estadística y sintetizada (indicadores, acciones y metodología), el impacto y el desarrollo que las Políticas de Género e imagen de las mujeres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzman, V., & Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. DOI: 107179/PSRI\_2014.23.05.
- Instituto Andaluz de la Mujer (2013). Consejería de Igualdad, Saludo y Políticas Sociales. Recuperado el 9 de noviembre del 2013, de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/observatorio/web/observatorio>
- Lameiras Fernández, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102.
- Instituto de la Mujer (1983). Observatorio de la Imagen de las Mujeres. Recuperado el 9 de noviembre del 2013, de <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observImg/home.htm>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Santonja, P. (1994). *El Eusebio de Montegón y el Emilio de Rousseau, el contexto histórico (trabajo de literatura comparada)*. Alicante: Instituto de Cultura "Juan Gil-Albert".

# TORNAR-SE ADULTO NA CASA 5 PROMOVER A AUTONOMIA INDIVIDUAL EM APARTAMENTO DE AUTONOMIZAÇÃO

## RESUMO

Na ausência de uma retaguarda familiar capaz de se constituir como uma rede de segurança e apoio ao desenvolvimento integral de adolescentes com medida de promoção e proteção, o Apartamento de Autonomização oferece um espaço no qual os jovens podem treinar competências que lhes assegurem um futuro autónomo e minimizem os riscos de exclusão social. Esta resposta social propõe-se preparar adolescentes, em transição para a idade adulta, para a conquista da responsabilidade de se autoprotegerem, de cuidarem de si próprios e de assumirem a sua identidade perante os outros.

Todavia, a construção da Autonomia em contexto institucional revela-se um desafio, não apenas para os jovens, como também para as famílias e para os profissionais que com eles trabalham. Foram, precisamente, as dificuldades experienciadas pelos profissionais que motivaram o desenvolvimento de um projeto em educação e intervenção social promotor da eficiência dos Apartamentos de Autonomização enquanto resposta social, em termos de promoção da autonomia e da transição bem-sucedida para a vida adulta.

O presente trabalho constitui, assim, um olhar retrospectivo sobre o Projeto “Tornar-se Adulto na Casa 5”, que, através da metodologia de Investigação-Ação Participativa, visou alcançar a finalidade proposta pelos participantes: “Promover uma autonomia plena dos jovens da Casa 5, com vista à transição bem-sucedida para a vida adulta após o término da medida de promoção e proteção” (Pereira, 2013). Ainda que os resultados obtidos tenham sido moderadamente satisfatórios, o Projeto terá contribuído para o desenvolvimento de uma consciencialização mais crítica acerca das oportunidades e dos constrangimentos ao desenvolvimento da Autonomia, favorecendo, desejavelmente, a transição para vida adulta após a desinstitucionalização.

## INTRODUÇÃO

Inscrito no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social, o Projeto “Tornar-se Adulto na Casa 5” visou promover mudanças na realidade de uma das mais recentes respostas sociais do sistema de acolhimento português: os Apartamentos de Autonomização.

À semelhança de muitos programas internacionais (e.g., “The Chafee Foster Care Independence Programme”, 1999, citado por Larimore, 2012; “Projet Qualification des Jeunes”, 2008, citado por Goyette, 2010), os Apartamentos de Autonomização perseguem a finalidade de preparar jovens em acolhimento institucional para a idade adulta, esperando que, até aos 21 anos de idade (idade limite de prorrogação das medidas de promoção e proteção), esses jovens sejam capazes de assumir todas as responsabilidades e deveres inerentes a uma pessoa adulta (Goyette, 2010). Todavia, ainda que desejável, a realidade dos jovens institucionalizados parece revelar-se diferente do esperado. De acordo com a literatura científica existente, muitos dos jovens com um projeto de vida orientado para a Autonomização acusam alguma impreparação para lidar com os desafios de uma vida autónoma, indiciando a realização de um processo de promoção da autonomia sob condições que podem não ser as mais favoráveis ao seu desenvolvimento (Freundlich, Avery, & Padgett, 2007). Como tal, e pela eventual associação de múltiplos fatores de riscos presentes no desenvolvimento da autonomia dos jovens em acolhimento institucional, estes constituem uma população em situação de risco (Freundlich et al., 2007).

Cientes das potencialidades dos projetos em educação e intervenção social na transformação e melhoramento da realidade das pessoas, procurámos desenvolver uma intervenção que promovesse mudanças no processo de autonomização de jovens em acolhimento institucional. Nesse sentido, o Projeto “Tornar-se Adulto na Casa 5” foi desenvolvido no contexto de um dos Apartamentos de Autonomização existentes na cidade do Porto, com jovens do sexo masculino. O título do projeto é, assim, justificado pelo facto de o Apartamento de Autonomização visar a transição bem-sucedida dos jovens para a idade adulta através

Pereira, Vera

Lar Juvenil dos Carvalhos

Pessanha, Manuela

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto  
veralmeidapereira@gmail.com; Pessanha@ese.ipp.pt

Palavras-chave

Apartamento de Autonomização, Autonomia, Vulnerabilidade, Relação

do desenvolvimento da respectiva autonomia, e a referência à Casa 5 é explicada pelo facto dessa estrutura de acolhimento funcionar numa habitação conhecida por Casa 5.

Mas, ainda antes de procedermos à descrição do projeto e dos seus resultados, será fundamental esclarecer a nossa opção pela construção de um projeto em educação e intervenção social orientado pela metodologia de Investigação-Ação Participativa e pelo modelo de avaliação C.I.P.P. (context, input, process, product) de Daniel Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

## A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

Reconhecendo as pessoas como potencialmente capazes de alterar a realidade - visto que são elas que constroem e reconstróem o significado dos fenómenos sociais (Coutinho et al., 2009) -, entendemos que somente através da metodologia de Investigação-Ação Participativa seria possível desenvolver um projeto de desenvolvimento humano – como são os projetos em educação e intervenção social - no sentido da formação de pessoas livres e conscientes, capazes de participar, ativamente e responsabilmente, na sua realidade imediata, tomando decisões autónomas no que diz respeito à sua trajetória de vida e formulando soluções criativas e eficazes para os problemas que vão surgindo ao seu redor. Por outro lado, reconhecendo o carácter auto-avaliativo do processo de Investigação-Ação Participativa (Coutinho et al., 2009), considerámos pertinente a adoção de um modelo de avaliação que proporcionasse informação de retorno acerca das diversas etapas metodológicas a fim de permitir aos intervenientes tomar decisões relativas aos ajustamentos a efetuar (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

## CONSTRUINDO UM PROJETO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

No sentido de operacionalizar a construção de um projeto em educação e intervenção social, envidámos esforços para cumprir o percurso sugerido por Cembranos, Montesinos e Bustelo (2001), começando por procurar conhecer a realidade da Casa 5 em profundidade, não só em termos descritivos, mas também através da compreensão das pessoas acerca dessa realidade. Assim sendo, a etapa de Análise da Realidade contou com a participação de três dos cinco jovens residentes da Casa 5 e dos respectivos pais, bem como da equipa técnica, tendo-se procurado compreender a perceção dos participantes acerca: do Apartamento de Autonomização enquanto estrutura de acolhimento, do modo como as diferentes áreas de intervenção eram desenvolvidas, do papel dos profissionais e dos pais nos projetos de vida dos jovens.

Será importante esclarecer que, à data do desenvolvimento do projeto, a Casa 5 integrava 5 jovens, mas dois deles optaram por não participar no projeto. Constatámos também que, apesar da fragilidade do suporte proporcionado aos jovens, os pais continuavam a ser figuras de referência e, por esse motivo, entendemos que seria pertinente conhecer a perceção das famílias relativamente ao Apartamento de Autonomização. Por fim, atendendo ao facto da equipa técnica efetuar um trabalho de acompanhamento aos residentes do Apartamento de Autonomização, apelámos ao seu envolvimento no projeto, considerando que o parecer dos profissionais seria imprescindível para uma compreensão mais abrangente e profunda da realidade. De realçar que a equipa técnica era uma equipa multidisciplinar constituída pelo gestor de caso, com formação em Educação Social, um Psicólogo e uma Técnica de Serviço Social.

Apesar de a etapa de Análise da Realidade ter permitido uma compreensão consistente da realidade da Casa 5, considerámos que a planificação de um projeto implicaria uma tomada de consciência dos participantes relativamente aos elementos que, interdependentemente, confluíam nas respetivas situações de vida: problemas, necessidade, recursos, oportunidades e constrangimentos. Por conseguinte, apelámos à participação na

Avaliação de Contexto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995) para, a partir do reconhecimento dos supracitados elementos, desenhar um projeto exequível e consonante com as mudanças desejadas pelos participantes.

Efetuada a Avaliação de Contexto, deparámo-nos com a tarefa de priorizar as necessidades avaliadas por todos os participantes. Tendo em consideração os critérios de urgência e/ou as expectativas de êxito relativamente à satisfação das necessidades avaliadas, os participantes ponderaram como prioritárias as necessidades dos três jovens, propondo como finalidade do Projeto “Promover uma autonomia plena dos jovens da Casa 5, com vista à transição bem-sucedida para a vida adulta após o término da medida de promoção e proteção” (Pereira, 2013). De acordo com os participantes, a finalidade proposta traduziria a intenção de responder às necessidades que condicionavam o desenvolvimento da autonomia dos jovens da Casa 5, visando capacitá-los para os desafios da vida adulta após o término das respetivas MPP.

Determinada a orientação do projeto, através da formulação da finalidade, procedemos à definição dos objetivos da intervenção. Todavia, mantendo o propósito de construir um projeto adequadamente sustentado, entendemos que a planificação deveria ser precedida por um trabalho de revisão bibliográfica a fim de compreendermos os problemas e as necessidades dos participantes, à luz de uma perspetiva teórica.

## TORNAR-SE ADULTO EM PROJETOS INSTITUCIONAIS DE AUTONOMIZAÇÃO

Existe uma ampla unanimidade entre os autores (e.g. Larimore, 2012) no que diz respeito ao reconhecimento dos jovens em acolhimento institucional como uma população vulnerável, ou seja, tendencialmente mais suscetível “para resultados desenvolvimentais negativos que podem ocorrer sob condições de alto risco” (Zimmerman & Arunkumar, 1994, citados por Engle, Castle, & Menon, 1996, p. 4). Além dos eventuais traumas decorrentes de experiências precoces de maus tratos e dos desafios associados ao acolhimento institucional (Lenz-Rashid, 2006, citado por Daining & DePanfilis, 2007), estes jovens enfrentam prematuramente (quando comparados aos seus pares não institucionalizados) e, alguns, de forma abrupta, a responsabilidade de se assumirem como adultos a partir do término das respetivas MPP (Goyette, 2010). Sem suporte institucional e, muitas vezes, sem uma retaguarda familiar adequada, estes jovens confrontam-se com as exigências de um estatuto social (estatuto de adulto) para o qual não estão ainda preparados. Genericamente, o estatuto de adulto continua a ser definido pela capacidade de pensar, sentir, tomar decisões e agir por si próprio (Steinberg & Silverberg, 1986), pressupondo a “vida adulta” como uma existência independente.

Perante a impreparação dos jovens institucionalizados para efetuarem uma transição bem-sucedida para a idade adulta, foram desenvolvidos, a nível internacional, diversos programas institucionais (e.g., “The Chafee Foster Care Independence Programme”, 1999, citado por Larimore, 2012; “Projet Qualification des Jeunes”, 2008, citado por Goyette, 2010) focalizados na promoção de dimensões que se supõem primordiais para garantir a independência após a desinstitucionalização: qualificação escolar e profissional, redes de suporte, gestão e organização doméstica e cuidados de saúde. A pertinência de cada uma das dimensões é apoiada por diversos estudos científicos sobre a transição do contexto institucional para uma vida independente. A título de exemplo, Biehal e Wade (1996) verificaram que os jovens ex-residentes em instituições de acolhimento com qualificações escolares e/ou profissionais superiores tendiam a ser

mais bem-sucedidos na transição para a vida adulta, uma vez que obtinham uma colocação profissional em menos tempo que os seus pares com qualificações escolares e/ou profissionais inferiores. Por sua vez, Cook (1994) constatou que o treino de competências de gestão doméstica e financeira também beneficia os jovens que se preparam para viver de modo independente após a desinstitucionalização. Já Leandro, Alvarez, Cordeiro, Carvalho e César (2006) consideram essencial a inclusão comunitária dos jovens durante a institucionalização para que, no momento da saída, possam auferir de suporte por parte da comunidade envolvente.

Todavia, não obstante o trabalho desenvolvido no âmbito dos referidos programas, alguns estudos de avaliação (e.g., Berzin, 2008) evidenciam um impacto diminuto dos mesmos na capacidade dos jovens para subsistirem por si próprios após a desinstitucionalização. De acordo com os estudos supracitados, um elevado número de jovens não estava adequadamente preparado a nível educativo, profissional, financeiro e emocional para viver por sua conta. Outros estudos (e.g. Freudlich et al., 2007; Goyette, 2010) são mais específicos no que diz respeito à reduzida eficácia desses programas institucionais, apontando como fatores explicativos: a restrição das oportunidades de participação dos jovens na construção dos seus projetos de vida; a desatenção dos cuidadores institucionais face às idiossincrasias e às necessidades individuais de cada jovem; a excessiva focalização dos programas na educação escolar dos residentes; a aparente desvalorização dos contextos familiar e comunitário como potenciais redes de suporte dos jovens após a desinstitucionalização.

A nível nacional, não existem ainda investigações sobre o impacto da intervenção realizada nos Apartamentos de Autonomização, mas constata-se que as áreas de intervenção dessa resposta social tendem a coincidir com as dimensões focalizadas pelos programas internacionais.

Face ao exposto, não será despiciente inferir que as lacunas evidenciadas pelos programas de preparação para a vida adulta decorrem de uma frágil compreensão sobre o desenvolvimento adolescente e a transição para a idade adulta. Indo um pouco mais

além nesta inferência, poder-se-á supor que os agentes responsáveis pela conceção e desenvolvimento de tais programas não terão em conta o principal constructo que marca a transição da Adolescência para a Idade Adulta: a Autonomia.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Noom, Dekovic e Meeus (2001), a Autonomia é um constructo tridimensional, na medida em que engloba uma dimensão cognitiva (ou atitudinal), emocional e funcional. A Autonomia Cognitiva é traduzida pela perceção das pessoas relativamente ao que pretendem fazer das suas vidas (Noom et al., 2001). A capacidade de tomar decisões e de determinar objetivos pessoais - baseando-se numa análise de valores de vida e numa avaliação das possibilidades existentes num dado momento – evidencia o desenvolvimento consistente da dimensão cognitiva da Autonomia (Noom et al., 2001). A Autonomia Emocional reflete a confiança de uma pessoa nas suas decisões e objetivos pessoais, ao mesmo tempo que demonstra consideração pelas opiniões dos outros (Noom et al., 2001). Segundo Frank, Pirsch e Wright (1990), a valorização das opiniões familiares e dos pares, e a necessidade de aprovação por parte das figuras parentais, não traduzem absolutamente um défice de Autonomia, entendendo-se que “ser autónomo” não implica a renúncia dos laços de vinculação. Aliás, como salientam Noom e colegas (2001), a Autonomia e a Vinculação são dois constructos essenciais ao ajustamento psicossocial. Por fim, a Autonomia Funcional é compreendida como a capacidade individual para desenvolver estratégias que permitam alcançar os objetivos pessoais (Noom et al., 2001).

Para além de salientar a tridimensionalidade da Autonomia, a investigação desenvolvida por Noom e colegas (2001) também corroborou o pressuposto de que a Autonomia é uma tarefa desenvolvimental iniciada na Adolescência, resultando de um processo participado que implica um equilíbrio permanente entre o desejo (e a conseqüente aquisição) de independência e a manutenção das ligações familiares e sociais. Trata-se, pois, de um constructo desenvolvido individualmente (Fleming, 2004), mas que postula relações interpessoais de confiança que concedam a segurança necessária para cada pessoa construir positivamente a sua identidade.

Verifica-se, no entanto, que o desenvolvimento da Autonomia de jovens institucionalizados é, precisamente, comprometido pela dificuldade dos prestadores de cuidados para estabelecer vínculos com os jovens. Na perspetiva de Martins (2005), a profissionalização da prestação de cuidados remete a expressão de afetos e o desenvolvimento de vínculos para uma prioridade secundária, condicionando negativamente o desenvolvimento emocional e psicossocial dos jovens. No mesmo sentido, Mota e Matos (2010) constataam que os aspetos negativos associados à institucionalização tendem a ser minorados através de relações emocionalmente próximas, advogando, por isso, o desenvolvimento de um ambiente institucional compensatório das relações familiares. Para estes autores, “o acolhimento provoca o confronto com a realidade de negligência e insensibilidade parental” (p. 245), reforçando frequentemente sentimentos de rejeição e de abandono pela dificuldade no estabelecimento de relações seguras e de confiança com os cuidadores institucionais. A manutenção de modelos internos de vinculação desadequados é suscetível de afetar o desenvolvimento psíquico dos jovens, conduzindo a problemas de saúde mental que comprometem o desenvolvimento da Autonomia (Mota & Matos, 2010). Por conseguinte, de acordo com a maioria dos estudos revistos, será fundamental apostar em intervenções sustentadas por um ambiente institucional de qualidade. Del Valle e Fuertes Zurita (2000, citados por Álvarez-Baz, 2009) enunciam como princípios fundamentais para a promoção desse ambiente: o respeito pela individualidade da criança e do jovem; a resposta atempada às necessidades básicas dos residentes (e.g., cuidados de saúde, segurança, afeto); a escolarização e alternativas educativas; a integração social; o respeito pelo direito da criança/jovem à participação na construção dos seus projetos de vida. Um contexto institucional promotor de um ambiente norteado por estes princípios salvaguardará o processo de construção de Autonomia dos seus residentes, proporcionando condições para que os jovens desenvolvam a capacidade de resiliência. Somente através da resiliência, os jovens institucionalizados serão capazes de transitar de forma bem-sucedida para a vida adulta (Dainig & DePanfilis, 2007).

Compreendidos os problemas e as necessidades dos jovens participantes no projeto, procedeu-se à etapa metodológica do Desenho.



## DESENHO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “TORNAR-SE ADULTO NA CASA 5”

Não obstante a partilha de uma finalidade comum, a Avaliação de Contexto permitiu-nos identificar problemas e necessidades específicos de cada jovem, pelo que se considerou pertinente a construção de subprojectos distintos. Aliás, de acordo com Fleming (2004), o próprio conceito de autonomia pressupõe um processo de desenvolvimento individualizado, baseado nas idiosincrasias e nas necessidades específicas de cada jovem, pelo que não seria viável o desenvolvimento de um único projeto que respondesse às necessidades avaliadas pelos jovens. Assim sendo, elaborámos a planificação de dois subprojetos, não tendo sido desenhado um terceiro porque o desenvolvimento do mesmo implicaria a continuidade da participação dos pais de um dos jovens e eles manifestaram a sua recusa. Os pais desse jovem consideraram que a mudança teria de ser realizada pelo filho, independentemente da colaboração deles e, por conseguinte, o jovem optou por não dar continuidade à sua participação, ficando a intervenção reduzida a dois subprojetos.

O subprojeto “Compreender o passado, viver o presente, sonhar com o futuro” visou responder a cinco necessidades avaliadas por um dos jovens: manter-se ocupado durante a espera pelo estágio profissional; poder conversar e ser escutado por uma das colaboradoras da instituição; compreender a institucionalização no seu percurso de vida; melhorar a relação com a mãe e viver num ambiente familiar tranquilo. Para cada necessidade foram formulados objetivos gerais e específicos, definindo-se, assim, o que os participantes (jovem, mãe e gestor de caso) pretendiam fazer. Posteriormente, cumprindo as orientações de Cembranos e colegas (2001), os participantes efetuaram uma análise prévia das possibilidades concretas e favoráveis à realização das mudanças desejadas (recursos disponíveis, oportunidades oferecidas pelo meio e constrangimentos) e definiram as estratégias e ações. Procedimento idêntico foi adotado no desenho do segundo subprojeto, “Pensar o futuro”, o qual foi dedicado a responder à necessidade de outro dos jovens residentes na Casa 5: ser ajudado a refletir sobre a melhor decisão a tomar relativamente à sua continuidade no curso de formação. Este segundo

subprojeto contou com a participação do jovem e do respetivo gestor de caso.

Contudo, não obstante a elaboração de um plano orientador da ação, constatou-se que o desenvolvimento de ambos os subprojetos sofreu a interferência de variáveis não previstas, condicionando os resultados. Uma das principais variáveis identificadas - e transversal a ambos os subprojectos - dizia respeito à dificuldade do gestor de caso em mobilizar atitudes facilitadoras da construção de uma relação de ajuda com os jovens da Casa 5. Ainda na etapa de Análise da Realidade verificou-se que a debilidade do suporte familiar não era o único elemento desestabilizador da construção da Autonomia e do desenvolvimento psicossocial dos residentes na Casa 5: também o contexto institucional parecia não proporcionar um ambiente suficientemente securizante para os jovens alcançarem a finalidade daquela estrutura de acolhimento. Nesse sentido, procurou-se trabalhar com o gestor de caso a adoção da Relação de Ajuda como metodologia de intervenção, intencionalizando-se o processo formativo da metodologia de Investigação-Ação Participativa (Latorre, 2003). Porém, ao longo do desenvolvimento do projeto, foi sendo perceptível a dificuldade do técnico em se conscientizar sobre as potencialidades da Relação de Ajuda, não conseguindo desconstruir as suas representações negativas sobre o impacto das relações de vinculação no desenvolvimento da autonomia dos jovens (para o gestor de caso, os laços de vinculação dificultariam o processo de autonomia e, por esse motivo, não investia na construção de relações emocionalmente seguras com os jovens). Esta variável acabou por condicionar os resultados de ambos os subprojectos, uma vez que ambos contemplavam a participação do gestor de caso na procura de respostas às necessidades avaliadas.

Por conseguinte, no momento de Avaliação de Produto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995) os participantes do subprojeto “Compreender o passado, viver o presente, sonhar com o futuro” entenderam que a planificação contribuiu de modo

moderadamente satisfatório para responder às necessidades avaliadas, constituindo um curto passo na concretização da finalidade proposta. De modo idêntico, os participantes do subprojeto “Pensar o futuro” consideraram que a planificação concorreu de forma razoável para a finalidade definida na etapa de Desenho do Projeto, apesar da ocorrência de conflitos entre o jovem e o respetivo gestor de caso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos genéricos e conclusivos, entendemos que o Projeto terá contribuído para uma tomada de consciência dos participantes sobre a realidade da Casa 5, uma vez que as necessidades avaliadas incidiram, maioritariamente, sobre as relações entre os intervenientes diretos (gestor de caso e jovens) e indiretos (famílias), definindo a orientação do projeto. A partir desse momento, procurou-se colaborar com os participantes na operacionalização das mudanças desejadas, apoiando-os não apenas na definição e na mobilização das estratégias propostas na Planificação, mas também no desenvolvimento de conhecimentos que lhes permitissem modificar as representações deles próprios, dos outros e do mundo. Procurou-se intencionalizar o processo formativo da metodologia de Investigação-Ação Participativa a fim de reforçar o projeto como uma oportunidade de aprendizagem.

Mas ainda que os objetivos de ambos os projetos não tenham sido concretizados com o sucesso esperado, realça-se o facto de terem sido criadas condições favoráveis à participação da maioria das pessoas envolvidas na realidade da Casa 5. O Projeto apenas se tornou exequível após um intenso investimento na conquista da confiança dos intervenientes, através da aceitação e do respeito pela individualidade de cada um, da partilha do estatuto do conhecimento e da tentativa para estabelecer o que Grundy e Kemmis (1988, citados por Máximo-Esteves, 2008) entendem por um sistema de “comunicação simétrica” que permite que todos os intervenientes no projeto sejam “parceiros de comunicação em igualdade de termos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 59). Apesar de se reconhecerem dificuldades na construção desse processo, consideramos que, gradualmente, o projeto foi assumindo um carácter participativo e colaborativo por parte dos participantes.

Avalia-se, igualmente, como um aspeto positivo do projeto o facto de os participantes começarem a evidenciar uma consciencialização relativamente mais crítica das suas situações de vida. Se, inicialmente, os participantes – em particular, os jovens - manifestavam expectativas negativas sobre eventuais alterações na sua realidade, no decorrer da intervenção foi sendo perceptível a transição de uma consciência ingénuo para uma

consciência mais crítica. Essa mudança foi sendo notada sobretudo através do discurso dos participantes e não tanto através da ação, pelo que seria abusivo falar em “conscientização” (Dickmann, 2006). No entanto, merece ser realçado o facto de os participantes terem começado a tentar analisar criticamente as condições que promovem, ou inibem, o desenvolvimento da autonomia dos jovens, nomeadamente a qualidade das suas relações com figuras de referência.

Por fim, consideramos também como um aspeto positivo o desenvolvimento de um projeto fundamentado na individualidade de cada participante. A planificação dos dois subprojectos revela coerência com as necessidades e as idiosincrasias dos participantes, visando a transformação das situações específicas que cada um vivenciava e a promoção da respetiva autonomia. Por isso, ainda que a maioria dos objetivos não tenha sido alcançada, partilhamos a opinião dos participantes no que diz respeito ao facto de o projeto ter contribuído para a ocorrência de mudanças que, apesar de moderadas, aproximaram os participantes da finalidade do Apartamento de Autonomização.

Contudo, importa também reconhecer as limitações do Projeto, nomeadamente as que se referem à análise dos recursos disponíveis, dos constrangimentos e das oportunidades oferecidas pelo meio para elaboração de uma planificação exequível e realista. Por outro lado, consideramos que o tempo previsto para a realização do Projeto não foi suficiente para o desenvolver em conformidade com a metodologia de Investigação-Ação Participativa. O Projeto teve início em dezembro de 2012 e a sua conclusão estava prevista para maio de 2013. Porém, devido à necessidade de consolidar o trabalho requerido em cada etapa metodológica, apenas conseguimos finalizar o projeto no mês de agosto de 2013, percebendo que ainda seria necessário mais tempo para desenvolver uma intervenção concertada e sustentada.

Ponderadas as limitações e os ganhos do Projeto, parece evidente que a sua continuidade ficou comprometida pela ausência de mudanças significativas na relação entre alguns participantes, nomeadamente entre o gestor de caso e os jovens. Entendemos que seria essencial a continuação de um trabalho de revisão de conceitos com o técnico, no sentido de esclarecer a afetividade

e o apoio emocional, não como obstáculos à desvinculação institucional, mas como condições basilares para a construção de um ambiente securizante sobre o qual os jovens possam construir, individualmente, a respetiva autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Baz, E. (2009). Separación y acoplamiento a una nueva familia. Acompañando a niños y niñas. In A. Bravo & J. F. del Valle (Eds), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 133-156). Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Berzin, S. (2008). Difficulties in the transition to adulthood: Using propensity scoring to understand what makes foster youth vulnerable. *Social Services Review*, 6, 171-196.
- Biehal, N., & Wade, J. (1996). Looking back, looking forward: Care leavers, families and change. *Children and Youth Services Review*, 18, 425-445.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (8ª Edición). Madrid: Editorial Popular.
- Cook, R. (1994). Are we helping foster youth prepare for their future?. *Children and Youth Services Review*, 16, 213-229.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Dainig, C., & DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-homecare to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29, 1158-1178.
- DelValle, J., & Arteaga, A. (2009). El trabajo con adolescentes en habilidades para la vida y la independencia: Programa Umbrella. In A. Bravo & J. del Valle (Eds), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 157-163). Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales.
- Dickmann, I. (2006). Ser humano e diálogo: Pensamento pedagógico de Paulo Freire. *Filosofazer*, 29, 23-32.
- Engle, P., Castle, S., & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, 43 (5), 621-635.
- Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Frank, S., Pirsch, L., & Wright, V. (1990). Late adolescents' perceptions of their relationships with their parents: relationships among idealization, autonomy, relatedness, and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 571-588.
- Freundlich, M., Avery, R., & Padgett, D. (2007). Preparation of youth in congregate care for independent living. *Child and Family Social Work*, 12, 64-72.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 43-56.
- Larimore, K. (2012). *Preparing at-risk foster adolescents for independent living: preparing to age out of the foster care system*. Proceedings of NACSW Convention, St. Luis, MO, USA.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Leandro, A., Alvarez, D., Cordeiro, M., Carvalho, R., & César, M. (2006). *Manual de Boas Práticas - Um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens para dirigentes, profissionais, crianças, jovens e familiares*. Lisboa: Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social CID - Crianças, Idosos e Deficientes - Cidadania, Instituições e Direitos, Instituto da Segurança Social, I.P.
- Martins, P.(2005). *O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional - Elementos para uma análise da ecologia da interpessoalidade*. Comunicação apresentada no Encontro Inadaptação Social: transformações, intervenção e avaliação, Porto, Portugal.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mota, C., & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2 (28), 245-254.
- Noom, M., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 577-595.
- Pereira, V. (2013). *Tornar-se Adulto na Casa 5. Promover a autonomia individual em Apartamento de Autonomização*. (Relatório de mestrado não publicado). Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57 (4), 841-851.
- Stufflebeam, D., & Shinkfiel, A. (1995). La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. In D. Stufflebeam, & A. J. Shinkfiel (Eds), *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (pp. 175-209). Barcelona: Ediciones Paidós.

# UM NOVO PASSO PARA A AUTONOMIA: UM PROJETO DE E EM EDUCAÇÃO SOCIAL COM PESSOAS SEM-ABRIGO

## RESUMO

A (co) construção de/o conhecimento da e sobre a realidade nasce da “tarefa” prioritária, imprescindível e potencial de estar no terreno. Num contexto de desenho e desenvolvimento de projetos de e em Educação Social, o investigador não só presencia, como vivencia a interação com as pessoas, numa postura de permanente atenção, escuta ativa e aceitação. O reconhecimento e a valorização do Outro na sua autenticidade abrem portas a um trabalho que se forma e fortalece na relação entre educador e educando. Assente nesta convicção, o artigo em apreço apresenta o projeto “Um novo passo para a autonomia: Um projeto de e em Educação Social com pessoas sem-abrigo”, desenvolvido na Casa da Amizade do Centro Social e Paroquial de Nossa Senhora da Vitória. Posicionado metodologicamente na Investigação-Ação Participativa, o trabalho interventivo envolveu e deu voz a múltiplos atores sociais, nomeadamente profissionais, pessoas sem-abrigo e pessoas da comunidade. O recurso a várias técnicas acompanhou todo o processo de análise da realidade e desenvolvimento do projeto, permitindo a reunião de múltiplas informações perçecionais e experienciais de todos os participantes, bem como o cruzamento das mesmas com contributos teóricos sustentáveis. Desta recolha e confronto de conhecimento, resultou o levantamento de problemas e necessidades, a par da identificação de potencialidades, constrangimentos e recursos, cruciais à planificação partilhada e à construção coletiva do projeto de e em Educação Social. Este, almejando responder às necessidades prioritizadas, teve como finalidade Potenciar a autonomia e empoderamento, bem como o bem-estar pessoal e social dos sujeitos, e integrou duas Ações, De mãos dadas com a mudança e Bastidores da Amizade, desenvolvidas com dois grupos distintos, profissionais e pessoas sem-abrigo, norteados por um conjunto de objetivos gerais e específicos. Para uma avaliação que se pretendeu contínua, contextualizada e participada, isto é, transversal a todo o trabalho co construído, foi eleito o modelo de avaliação CIPP, de Stufflebeam e Shinkfield (1995). Assente nos pressupostos da Educação Social, as conclusões deste trabalho de investigação-ação apontam para a capacidade dos participantes refletirem e agirem no sentido da sua autonomização e empoderamento, tornando-se, simultaneamente, atores da realidade social e autores da sua própria vida e história.

## INTRODUÇÃO

Num contexto de globalização crescente das sociedades atuais, observa-se a emergência de novas formas de organização da vida em comum e, conseqüentemente, novas exigências, problemas e necessidades psicossociais. Neste quadro, destaca-se, desde logo, a explosão do fenómeno da “nova pobreza” que, na sua faceta mais extrema, pode levar a uma situação de sem-abrigo (Carvalho & Baptista, 2004; Evaristo, 2013). De acordo com a definição dada pela Estratégia Nacional para a Integração de Pessoas Sem-Abrigo – Prevenção, Intervenção e Acompanhamento (2009-2015, p. 7), é considerado “sem-abrigo” aquele que, “independentemente da sua nacionalidade, idade, sexo, condição socioeconómica e condição de saúde física e mental”, se encontra “sem-casa – em alojamento temporário destinado para o efeito”.

O distanciamento do trabalho, a redução do rendimento, o enfraquecimento dos laços sociais, a instabilidade familiar, a precariedade das condições de vida, a frágil saúde física e/ou psicológica, a ausência de expectativas futuras e o sentimento de inutilidade enquanto cidadão, conduzem um grande número de pessoas a recorrer ao apoio de serviços de ação social, ou até mesmo, à rutura, parcial ou total, com a sociedade (Nogueira & Ferreira, 2007; Paugam, 2003). Num contexto de profundas crises sociais, políticas e económicas, estes são fatores de risco de exclusão social (Carvalho & Baptista, 2004; Nogueira & Ferreira, 2007).

Na sociedade atual, todos os sujeitos são vulneráveis, podendo deparar-se, a qualquer momento da sua vida, com desafios inesperados e indesejados que os podem privar do pleno exercício de cidadania (Carvalho & Baptista, 2004; Giddens, 2008). À luz dos fenómenos sociais mencionados, os “sem-abrigo” são pessoas privadas de meios (pobreza) e com ruturas variadas com os sistemas sociais e familiar (exclusão social) (Bento & Barreto, 2002).

O entendimento do conceito é importante, pois a forma como o mesmo é definido determina o modo como os sujeitos vão ser perspetivados (Miguel, Ornelas, & Maroco, 2010).

Ferreira, Marta

Veiga, Sofia

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

martapereiraferreira@gmail.com; sofiaveiga@ese.ipp.pt

Palavras-chave

Projeto de e em Educação Social, Sem-Abrigo, Autonomia, Empoderamento

Em Educação Social devemos lançar um olhar micro e atento sobre todas as componentes individuais e estruturais que influenciam, direta ou indiretamente, o percurso de cada pessoa sem-abrigo, afirmando a sua complexidade e a singularidade do mesmo. Além de um meio de integração social ativo, que privilegia um caminho de construção da identidade e dignidade pessoais, sobretudo junto de sujeitos privados de direitos essenciais, a Educação Social, pretende-se emancipatória, transformadora e transformativa (Carvalho & Baptista, 2004; Timóteo, 2013).

Não obstante a diversidade de iniciativas de intervenção em contextos afetados pelos fenómenos da nova pobreza e exclusão social, com base na revisão bibliográfica, deparamo-nos com escassez de informação no que concerne ao trabalho de e em Educação Social com pessoas sem-abrigo. Neste sentido, o estudo que a seguir se narra procura dar conta de uma experiência de investigação-ação participativa desenvolvida numa valência do Centro Social Paroquial de Nossa Senhora da Vitória, destinada ao trabalho com pessoas sem-abrigo.

## ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Desenvolver investigação requer do investigador o poder de decisão sobre a opção metodológica que melhor sustente o dinamismo da sua prática. A Investigação-Ação Participativa, permitindo o cruzamento entre o conhecimento, a reflexão e a transformação da realidade, foi a matriz metodológica de eleição. Quais os seus princípios norteadores?

Baseando-se na cooperação entre investigador e investigado, a Investigação-Ação Participativa (IAP) assenta num diálogo, numa relação interativa, que recupera a presença do outro como parceiro ativo no processo de construção do saber e de procura de soluções para as questões em que está envolvido. Neste processo, os atores sociais são valorizados não como objetos passivos da investigação, mas como sujeitos participantes, detentores do “verdadeiro conhecimento do local” (Lima, 2003, p. 322), e, portanto, capazes de definir e reconhecer os problemas

e a suas prioridades. Neste sentido, a IAP implica, como refere Colmenares (2012), uma nova visão de homem e de ciência.

Guiado por estes pressupostos, os investigadores foram integrados e participantes no quotidiano dos indivíduos, estiveram despidos e atentos às suas percepções, comportamentos e rotinas, valorizando o seu percurso de vida numa postura “desligada” de (pré) conceitos. Assumindo uma função educativa, procurou-se criar condições que permitissem o envolvimento e a colaboração de todos os sujeitos no projeto a desenvolver, fazendo do ator, investigador, e do investigador, ator. Assim, desde o primeiro contato, os investigadores assumiram uma postura diligente, atenta à multiplicidade de visões dos vários intervenientes, num processo conjunto de análise e problematização da realidade. O estabelecimento de uma relação de proximidade e de confiança, bem como a “devolução sistémica” entre os participantes sobre o conhecimento em co construção, conduziu ao gradual envolvimento e empoderamento dos mesmos (Guerra, 2002; Ortiz & Borjas, 2008).

Porque a realidade é pluridimensional e complexa, foi adotado um conjunto de técnicas específicas, numa tentativa de construir um conhecimento aprofundado e fundamentado sobre a mesma, que conduziram toda a experiência investigativa: observação-participante, conversas intencionais, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

A avaliação, enquanto processo que potencia a reflexão sobre os resultados das ações postas em prática (Serrano, 2008), pautou toda a intervenção desenvolvida. Como modelo de avaliação, optou-se pelo modelo CIPP, proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), já que este acompanha de forma dinâmica e sistemática todo o processo de intervenção, permitindo que os implicados tomem consciência dos avanços e retrocessos, sucessos e erros inerentes ao trabalho e às ações desenvolvidas, no sentido do aperfeiçoamento da postura e do trabalho investigativo. Este modelo compreende a análise do Contexto, do Input (ou de Entrada), do Processo, e do Produto. O momento de avaliação do contexto remete para a análise da realidade, especificamente para a identificação de problemas e necessidades que impulsionam a definição de metas gerais e objetivos específicos que são

“o alvo” do projeto (Serrano, 2008, p. 103). Segue-se o momento de avaliação de entrada, facultativo de informação sobre os recursos disponíveis, as estratégias de ação e responsabilidades do sistema para atingir os objetivos definidos a priori. A avaliação do processo surge como guia para o desenvolvimento do projeto, uma vez que proporciona dados sobre as decisões anteriormente programadas, descreve e avalia as ações e atividades desenvolvidas. O último momento, correspondente à avaliação do produto, remonta para os resultados do projeto, tencionando medir, analisar e interpretar os (in) sucessos obtidos com o mesmo.

Partimos agora para a apresentação do projeto de e em Educação Social, dando conta do grupo de atores sociais envolvidos, bem como do percurso desenvolvido ao longo da investigação-ação.

## **UM NOVO PASSO PARA A AUTONOMIA: UM PROJETO DE E EM EDUCAÇÃO SOCIAL COM PESSOAS SEM-ABRIGO**

A realidade, tal como nos indica Cembranos, Montesinos e Bustelo (2001), não é estanque e imutável, mas apresenta-se em constante mudança. Neste sentido, cabe ao investigador conhecê-la, interpretá-la e problematizá-la para que possa intervir responsabilmente na sua transformação. Para isso, torna-se necessário e imprescindível recorrer a diferentes interlocutores e mobilizar fontes variadas que permitam ver para além do que é aparente. A triangulação da informação, isto é, a articulação entre a informação documentada e regulamentada, as visões das pessoas (profissionais e sujeitos) e a leitura reflexiva da realidade feita pelo investigador, conseguida a partir da mobilização das técnicas já referidas, foi a estratégia que possibilitou o arranque de uma investigação participada e contextualizada.

Assim, “Um Novo Passo para a Autonomia” foi um projeto que nasceu no Centro Social e Paroquial de Nossa Senhora da Vitória (CSPNSV), uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sedeadada na freguesia da Vitória, região histórica da cidade do Porto. A origem e evolução desta instituição remetem para a necessidade de responder às adversidades manifestadas

na freguesia, preocupando-se essencialmente com o desenvolvimento da comunidade local bem como com a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento integral da população abrangida (Manual de Acolhimento, 2009). Neste sentido, a missão institucional consiste em Ativar e mobilizar a participação de todos os atores sociais tendo em vista reforçar uma identidade local capaz de, coletivamente, quebrar o ciclo de pobreza e exclusão social da população, promovendo o desenvolvimento socioeconómico da comunidade da freguesia da Vitória, em todas as dimensões e áreas de atividades. O CSPNSV integra uma variedade de respostas sociais, localizadas proximamente na mesma freguesia. A investigação-ação realizada foi desenvolvida na valência Casa da Amizade – Comunidade de Inserção (CAM), da qual se faz, de seguida, uma breve caracterização.

Aquando a intervenção realizada, a CAM atendia 48 pessoas sem-abrigo, sendo 39 do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos, residentes na zona história do Porto, na sua maioria, com baixa escolaridade, desemprego de longa duração, um quadro social, familiar e económico crítico, encontrando-se em situação de pobreza, exclusão, marginalização social e com pouca ou nenhuma retaguarda familiar. Nesta valência, as pessoas dispõem de serviços de refeições, balneário e lavandaria; podem usufruir de um acompanhamento psicossocial, individual e/ou grupal, bem como de um conjunto de atividades variadas de âmbito social, cultural e artístico, promovido pela instituição. Apesar de haver uma oferta ampla, poucos eram os indivíduos que aderiam e participavam de uma forma regular e comprometida nas atividades desenvolvidas.

Relativamente aos recursos humanos que trabalham diretamente com as pessoas sem-abrigo, estes integram uma Psicóloga (também Diretora Técnica da resposta social), duas Técnicas de Serviço Social, uma Educadora Social, uma Ajudante de Ação-Direta e duas Auxiliares de Serviços Gerais. A Psicóloga e Assistentes Sociais realizam um trabalho mais individualizado e pontual com as pessoas, ao passo que a Educadora Social, Ajudante de Ação-Direta e Auxiliares de Serviços Gerais mantêm um contacto mais próximo e regular com o grupo.

Finda esta breve caracterização dos atores sociais da Instituição, daremos, de seguida, conta do desenvolvimento do projeto.

Com o intuito de chegar ao maior número de pessoas, os investigadores procuraram envolver-se e participar no quotidiano da Instituição e, no que era possível e desejável, no das pessoas. Perspetivaram, assim, desde o início da investigação, o período da hora de almoço, os momentos de convívio em espaços externos à instituição e as atividades em desenvolvimento como realidades privilegiadas ao estabelecimento de uma relação de proximidade e à análise da realidade. Estes momentos, pautados pela informalidade e proximidade relacional, permitiram conhecer as perceções das pessoas sobre a sua vida, sobre si mesmos, o seu quotidiano, as interações que estabelecem com outras pessoas e o funcionamento institucional, tornando possível a identificação participada de problemas e necessidades.

De uma maneira geral, as pessoas sem-abrigo que frequentam a CAM salientaram que, face à situação de desemprego, às exigências da Segurança Social e à dependência dos rendimentos atribuídos pela mesma, vivem numa dialética entre a não-aceitação e a resignação face à sua condição atual (sem-abrigo, sem-casa). Apesar de reconhecerem e agradecerem o apoio prestado pela instituição, não deixam de culpabilizar os profissionais pela sua situação de carência atual e pela sua falta de autonomia. Não obstante, ainda que de uma forma pouco assumida e refletida, revelam uma certa consciência da sua responsabilidade pelas escolhas que tomaram e pelos caminhos que seguiram, entendendo, portanto, que a sua situação atual é resultante dessas mesmas escolhas. Neste quadro, os profissionais, embora reconheçam que, por vezes, assumem práticas nem sempre potenciadoras da autonomia e do empoderamento das pessoas, justificam-nas pelo facto de considerarem que estas nem sempre identificam e/ou priorizam as necessidades da forma mais adequada nem agem em prol da melhoria da sua situação. Consideram, assim, que autonomizar os indivíduos e empoderá-los é um desafio premente, para si e para os sujeitos.

Esta baixa autonomia e responsabilidade eram, ainda, visíveis na parca procura de algumas respostas que a instituição oferecia, nomeadamente na área de formação e emprego, e na reduzida

implicação dos sujeitos na melhoria das respostas e do funcionamento geral da instituição.

Associado a este problema, emerge um outro relacionado com as baixas expectativas de alteração do presente e melhoria do futuro. Discursos como “com a idade que tenho, com o 4º ano, sem dinheiro, sem família, sem nada... é um dia de cada vez”, são comuns. A este problema estariam associadas várias condicionantes entre as quais o estado de saúde débil, as dificuldades económicas, a baixa escolaridade, o estilo de vida dependente e precário, os preconceitos e a discriminação da sociedade. Pela forma como as pessoas se expressam, evidencia-se um baixo grau de autoestima e de autoconfiança, que contribuem, por sua vez, para atitudes de passividade e resignação.

Para além da identificação de problemas, é imprescindível evidenciar as potencialidades da resposta social e dos atores sociais: a proximidade relacional entre a Educadora Social, a Auxiliar de Serviços Gerais e a Ajudante de Ação-Direta e destas com os sujeitos; a relação de confiança dos investigadores com alguns indivíduos; as redes de parcerias; o conhecimento que as pessoas têm da região e da comunidade; a facilidade em partilhar vivências, interagir e conversar; e a disponibilidade e preocupação de alguns sujeitos em implicar-se na construção de um projeto significativo para todos.

Segundo Serrano (2008), é a partir da análise e deteção das necessidades que se torna possível tomar decisões que posteriormente conduzem ao desenho e desenvolvimento do projeto. A priorização de necessidades é essencial e nem sempre é uma tarefa fácil, sobretudo pela sua diversidade e importância. Neste sentido, espera-se que o trabalhador social detenha uma grande capacidade de problematização e reflexão, isto é, de investigação de forma a identificar com maior precisão as prioridades. Tendo em conta a sua premência e urgência, as necessidades prioritizadas foram: redução da passividade e resignação dos sujeitos; melhoria da motivação, autoestima e autoconfiança dos mesmos; e reflexão, entre os profissionais, sobre as suas práticas.

Posteriormente à avaliação do contexto avançou-se para o desenho do projeto. Segundo Cembranos e colaboradores (2001,

p. 185), esta etapa é o próximo passo para “tornar efetivas as decisões já tomadas, realizar o plano aprovado e conseguir os objetivos formulados”. Esta etapa compreendeu então a definição da finalidade – Potenciar a autonomia e empoderamento dos sujeitos, bem como o seu bem-estar pessoal e social – e de um conjunto de objetivos gerais (OG) e específicos (OE). O OG1 – Potenciar a autonomia dos sujeitos no domínio da participação e implicação na dinâmica institucional – desdobrou-se em vários objetivos específicos. Os três primeiros remetiam para a equipa de profissionais: OE1.1: Refletir sobre a importância de potenciar os movimentos de autonomia dos sujeitos; OE1.2: Identificar as estratégias até então utilizadas respeitantes à autonomia e empoderamento dos indivíduos; OE1.3: Definir novas estratégias e ações com vista à autonomia dos sujeitos. Os restantes remetiam para os indivíduos da Casa da Amizade: OE1.4: Expor as suas opiniões; OE1.5: Implicar-se ativamente na dinâmica institucional; OE1.6: Ter iniciativa para fazer sugestões; OE1.7: Refletir sobre as partilhas do grupo, respeitando-as; OE1.8: Participar e expressar opiniões ativamente. O OG2 – Promover a autoestima e autoimagem dos sujeitos – subdividiu-se nos seguintes objetivos específicos: OE2.1: Partilhar experiências e vivências pessoais positivas com o grupo; OE2.2: Valorizar momentos do seu percurso de vida, reconhecendo-se como um ser capaz e com potencial; OE2.3: Estabelecer contato com pessoas da sua realidade próxima e distante; OE2.4: Fortalecer a coesão grupal.

Tendo em conta os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e as potencialidades identificadas, o projeto desenhado integrou duas Ações que pretenderam concretizar, na prática, os objetivos definidos. Estas, embora compreendessem uma intencionalidade semelhante, distinguiram-se quanto ao grupo participante, às estratégias promovidas e às atividades potenciadas.

A Ação 1, designada de “De mãos dadas com a mudança”, teve como intuito proporcionar à equipa de profissionais um espaço de reflexão conjunta, onde a mesma pudesse repensar e refletir sobre as suas práticas e estratégias profissionais no âmbito da sua intervenção com as pessoas, individualmente ou em grupo, e as que poderiam vir a ser experimentadas futuramente. Esta iniciativa contou com a participação da Psicóloga, da Educadora

Social, de duas Assistentes Sociais, de duas Auxiliares de Serviços Gerais e de uma Ajudante de Ação-Direta e compreendeu um total de cinco sessões agendadas de acordo com a disponibilidade de todos os envolvidos. As temáticas trabalhadas focaram a autonomia/empoderamento dos indivíduos, o auto e heteroconhecimento, a elevação da autoestima e, por fim, as práticas e estratégias profissionais no trabalho com as pessoas. As atividades foram planeadas e orientadas, tendo por base os interesses, sugestões e desafios lançados pelo grupo de profissionais. Ao longo das mesmas optou-se pela disposição em semicírculo e recorreu-se a um conjunto de estratégias como a realização de brainstormings, trabalhos em pequeno grupo ou a discussão em grande grupo, exercícios de dinâmicas de grupo, tendo sempre por base um leque de questões orientadoras. De forma a efetuar um registo descritivo rigoroso, recorreu-se ao quadro branco disponível na sala e à gravação áudio, previamente autorizada, dos discursos proferidos. As sessões, vividas com empenho e compromisso, permitiram o cruzamento da diversidade de olhares sobre a realidade em foco e favoreceram o fortalecimento da relação comunicacional entre os profissionais. O grupo participante reconheceu que o propósito da sua prática profissional está inteiramente ligado ao empoderamento dos sujeitos. Neste sentido, a Ação contribuiu para que os profissionais se centrassem, simultaneamente na sua prática com os sujeitos, e na forma como desenvolvem o seu trabalho e as relações que estabelecem entre si. Para além disso, integrou momentos traduzidos em boa-disposição que permitiram uma maior aproximação entre os vários membros. Assim, direta ou indiretamente, estes momentos influenciaram positivamente a sua postura e prática profissionais.

A Ação 2, denominada de “Bastidores da Amizade”, consistiu num percurso de filmagens, fotografias e registos (áudio, visuais e escritos) que acompanharam um conjunto diversificado de atividades, promovidas e co-construídas com os participantes da Casa da Amizade, com a Educadora Social e alguns parceiros da comunidade. De carácter aberto e flexível, concretizou-se numa Ação que foi sendo definida e redefinida progressivamente. Dada a heterogeneidade do grupo, o número de participantes variou consoante as atividades desenvolvidas, as prioridades das pessoas nos dias em que foram realizadas e os imprevistos que

foram surgindo (ex., a integração em cursos promovidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, internamento, etc.). As filmagens/registos privilegiaram não só espaços interiores como espaços exteriores à CAM e focaram as opiniões dos protagonistas durante e sobre a sua participação nas atividades. Ao longo deste processo, os participantes revelaram maior interesse em protagonizar as atividades filmadas, do que em desempenhar a tarefa das gravações. As atividades que estiveram na base da Ação compreenderam algumas já desenvolvidas pela instituição – teatro, sessões de reflexão sobre textos, imagens e/ou vídeos, matraquilhos, ping-pong, culinária, dança, futsal –, e outras, emergentes durante o desenvolvimento do projeto – construção do hino do grupo da CAM, reportagem do Porto Canal, ida ao cinema, sessão de cabeleireiro, passeio pela Vitória, gravações de testemunhos. A iniciativa terminou com a apresentação de uma montagem em vídeo e fotografia no Instituto Multimédia do Porto e de uma coreografia de dança no Lar do CSPNSV. O envolvimento e a colaboração de entidades parceiras e a presença de vários membros de outras respostas sociais, enquanto espectadores dos trabalhos finais, contribuiu para o reconhecimento do investimento por parte dos indivíduos. Para além da iniciativa constituir uma forma de mostrar o trabalho realizado pelas pessoas da CAM e o que é valorizado por si no presente, integrou emoções fortes, vidas reais, pessoas que manifestaram um verdadeiro empenho, dedicação e coragem para se darem a conhecer aos outros, mediante as câmaras. De igual forma, a montagem final, realizada com a colaboração de profissionais do Instituto Multimédia do Porto, foi reconhecida como um valioso instrumento para a instituição divulgar as suas práticas e uma forma de recordação dos bons momentos passados na CAM, “quando eu já não estiver nesta vida que levo, vou olhar para as imagens e lembrar-me de tudo o que vivi”.

Saliente-se que no decorrer do projeto, houve uma preocupação constante em auscultar e integrar as opiniões de todos os atores sociais sobre o desenvolvimento das Ações e atividades. Assim, para cada sessão e atividade realizada, houve um momento destinado à reflexão grupal e à recolha de sugestões importantes para a (re) definição de estratégias e procura de novas alternativas para as necessidades identificadas. A intencionalidade avaliativa, sempre presente, fez sobressair a voz de cada participante. O

carácter flexível e versátil do investigador contribuiu igualmente para esta forma positiva de estar em e fazer projeto de cariz socioeducativo.

O projeto culminou com a realização de dois encontros com vista à avaliação de produto: um com os profissionais e outro com os sujeitos da CAM. Na opinião dos profissionais, embora não se tenha verificado uma repercussão imediata na forma como intervêm com os atores sociais, o projeto contribuiu para o reequacionamento de algumas práticas profissionais e, sobretudo, para uma maior interação e coesão da equipa profissional. Na perspetiva dos sujeitos da CAM, foi dado um novo passo para a autonomia e a valorização pessoal e grupal. Nas partilhas efetuadas, revelaram-se satisfeitos pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho por parte dos profissionais, dos pares, dos parceiros e dos espectadores envolvidos, e, sobretudo, evidenciaram ter-se tornado mais conscientes das suas capacidades, do seu valor, do seu poder e dos seus aspetos positivos, contrariando uma visão negativa e reducionista sobre si próprios. O reconhecimento de si enquanto pessoas que constroem História foi feito pela atribuição de poder de decisão e de responsabilidades, bem como pelo respeito pela sua liberdade e bem-estar, seja pessoal seja grupal.

A avaliação final, pontuando os progressos realizados com o desenvolvimento deste projeto, não deixa de apelar à necessidade do mesmo ser continuado de forma a consolidar e a ampliar as mudanças alcançadas.

## CONCLUSÃO

Um olhar atento e uma postura diligente face às exigências e necessidades psicossociais da sociedade atual têm contribuído para a expansão e consolidação da Educação Social em Portugal (Timóteo, 2013), assim como a partilha, em eventos ou revistas científicas, de projetos desenvolvidos em variados contextos e com populações diversas tem concorrido para a visibilidade e a cientificidade da profissão.

O artigo em apreço teve como intuito partilhar um projeto de e em Educação Social em que, através da criação de espaços de pertença e do desenvolvimento de práticas de participação e de reflexão, se potenciou a valorização, a autonomia e o empoderamento dos atores sociais envolvidos. Ora, em Educação Social a questão da autonomia e do empoderamento ganha especial relevo, uma vez que um dos seus grandes objetivos prende-se com a emancipação dos indivíduos, ferramenta indispensável para que os mesmos assumam o controlo das suas vidas e se impliquem na vida da comunidade e da sociedade em geral.

No decurso do projeto, também os investigadores, profissionais de Educação Social, mudaram. Desafiados a (re) pensar-se e a refletir sobre as suas práticas, confrontaram-se com as suas características, potencialidades e fragilidades pessoais e profissionais. Neste processo, reafirmaram a importância de se assumirem como profissionais de proximidade e de relação, “da não desistência e da não indiferença” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 96), promotores privilegiados da condição humana. Questionaram o seu papel, enquanto cidadãos e profissionais num espaço socioeducativo, comprometidos com a promoção da cidadania. Perceberam a importância de “uma preparação ética sólida” (Ortín, 2012, p. 51) que oriente e sustente uma prática que se quer valorativa. Compreenderam que incitar ao envolvimento e à participação pode ser uma tarefa extremamente desafiante e exigente, sobretudo quando a voz das pessoas é calada pela desmotivação, desinteresse e pela falta de confiança pessoal. Entenderam que pretender uma forte implicação das pessoas que não querem ou que não estão em condições para se envolverem e participarem, exige do interventor social perseverança

e uma capacidade para superar as frustrações e constrangimentos que daí advêm.

“Um novo passo para a autonomia” foi um projeto que desafiou uns e outros, participantes e investigadores, a procurarem sentidos para a sua vida (pessoal e/ou profissional) e a equacionarem desejos de aprendizagem e de futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, A., & Barreto, E. (2002). *Sem-amor, sem-abrigo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação social - fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2007). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (14ª edição). Madrid: Editorial Popular.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1 (3), 102-115.
- Estratégia nacional para a integração de pessoas sem-abrigo. Prevenção, intervenção e acompanhamento (2009-2015). Acedido em 18 de março de 2014 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=822>.
- Evaristo, A. (2013). Nova pobreza. *Quid novi?*, 1 (2), 97-108.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: Planeamento em ciências sociais* (2.ª ed.). Cascais: Principia.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento local – Investigação Participativa Animação Comunitária*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória (2009). *Manual de acolhimento*. Porto: Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória.
- Miguel, M., Ornelas, J., & Maroco, J. (2010). Modelo de atitudes face aos sem-abrigo em Portugal. *Análise Psicológica*, 3 (28), 437-450.
- Nogueira, S., & Ferreira, J. (2007). A realidade psicossocial dos sem-abrigo: breve contributo para a sua caracterização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 195-205.
- Ortín, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17 (4), 615-627.
- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projectos sociais – Casos práticos*. Porto: Porto Editora.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática, guía teórico e práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social: perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1 (1), 12-18.



# VALORACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA QUE HACEN LOS PARTICIPANTES EN RECURSOS DE PROTECCIÓN DE MENORES. LA EVOLUCIÓN FORMATIVA Y EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL

## RESUMEN

El artículo analiza el resultado de una investigación cualitativa con la que se pretende conocer la valoración que los participantes del sistema de protección de menores hacen de la acción socioeducativa de los diferentes recursos por los que transitaron. Mediante grupos de discusión, estudios de caso y relatos de vida se busca conocer las cuestiones que los ex tutelados consideran clave para mejorar la actuación de los equipos que los acompañaron hasta la adultez. El fracaso escolar y la incidencia de este en el proceso de transición a la vida adulta se concreta en un espacio de acción en el que la educación social cobra un papel determinante.

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ACCIÓN DE LOS RECURSOS DE PROTECCIÓN DE MENORES

El Sistema de Protección de Menores (SPM) debe asumir continuos cambios y adaptaciones para responder a las necesidades de unos participantes que varían influenciadas por el contexto socioeconómico. La infancia y la adolescencia son los principales sensores que en cualquier sociedad detectan y protagonizan en primer término las transformaciones que se vayan produciendo.

El SPM debe de hacer frente a constantes ajustes que requieren de permanente flexibilidad tanto en los equipos educativos como en el esqueleto estructural del entramado de recursos. Cruz (2009) propone una serie de mejoras necesarias para la optimización del funcionamiento del sistema. Las cuestiones expuestas por la autora se centran en el refuerzo y la coordinación de todos los niveles que lo integran, desde la base hasta los de carácter especializado, en la homogenización de un marco común de referencia y en la diversificación de programas y centros. A la hora de proponer la optimización se parte de las necesidades que presentan los menores y jóvenes. Consideramos fundamental la participación de estos en todo el proceso del que son hipocentro.

El presente trabajo procura conocer la valoración de jóvenes que en su momento tuvieron abierto un expediente de tutela realizan de la acción socioeducativa ejecutada desde los diferentes recursos por los que transitaron. La intencionalidad es la de obtener información que permita realizar mejoras en el trabajo diario y que incremente la eficacia y eficiencia del entramado protector con el que cuenta la administración en Galicia. El trabajo de García, Imaña y De la Herrán (2006) que analiza la valoración que los menores y sus familias realizan sobre la acción del SPM de la Comunidad de Madrid nos abre las puertas a la verdadera realidad de la acción socioeducativa. Los participantes son los protagonistas de sus vidas y aportan el valor del reconocimiento del papel que cada recurso realiza acompañando su itinerario personal. Al mismo tiempo cuentan con el valor añadido de la experiencia compartida en el mismo contexto. No solo aportan información de la incidencia en la trayectoria propia sino que posibilitan criterios valorativos en relación a la acción con sus iguales.

Procuramos conocer la impresión de los jóvenes ex tutelados sobre la repercusión del trabajo de los equipos en su proyecto personal y en la resolución final de este. Consideramos que el sistema se compone de una serie de recursos con modelos diferenciados pero con una finalidad común, la del supremo interés del menor. Por tanto, el resultado final de todo el proceso es el éxito o el fracaso de la actuación conjunta. En este sentido, analizamos las principales consideraciones que los protagonistas realizan en relación al momento crucial, el de la emancipación.

Goyette (2010) presentó en Quebec los resultados del Proyecto de Cualificación de Jóvenes (PQJ) orientado a jóvenes entre 16 y 18 años. Destacamos que en el estudio se consideró crucial la implicación del joven en el itinerario que se establezca. Resulta lógico que sin su compromiso y su participación difícilmente se pueden lograr las metas que se establezcan en su Proyecto de Inserción Social y Laboral (PIL). Los resultados de los recursos especializados en la transición a la vida adulta deben ser asumidos por todo el sistema como los de la consecución del objetivo común. En esta línea, Campos, Ochaíta y Espinosa (2011) destacan que los profesionales consideran crucial que los participantes se emancipen contando con las habilidades necesarias

Simo, Deibe  
Cid Fernández, Xosé Manuel  
Universidade de Vigo  
deibesimo@gmail.com; xcid@uvigo.es

Palabras clave  
Menores, emancipación, educación social

para asumir la vida independiente. La conjugación de recursos propios para la autonomía y apoyos contextuales de refuerzo, referentes (Martín, 2011), son los pilares en torno a los que se asienta el éxito de la independencia los jóvenes en situación de dificultad social.

Melendro (2011a, 2011b) aporta los resultados de un trabajo de referencia para el análisis del proceso de transición a la adultez de los participantes de los sistemas de protección. Analiza la valoración que estos realizan sobre la intervención realizada por los recursos de la Comunidad de Madrid entre los años 2005 y 2008. Los jóvenes destacan como aspectos cruciales la implicación de los profesionales, el diálogo y el apoyo en la busca de soluciones a los diferentes problemas, el clima de convivencia y el acompañamiento en el proceso de busca activa de empleo. El 69% de los jóvenes considera positivo el hecho de tomar con libertad las decisiones relativas a su emancipación. Por tanto, implicación, acompañamiento y participación parecen ser los términos de referencia a la hora de actuar educativamente en este ámbito.

La independencia personal requiere de autonomía económica. Esta solo es posible con una adecuada inserción laboral. La entrada en el mercado del trabajo viene determinada por el nivel educativo que presenten los participantes del sistema. La evolución formativa es crucial para posibilitar una emancipación en las mejores condiciones posibles. Para comprender la realidad de la situación formativa de los participantes del SPM es de referencia el proyecto europeo de investigación YIPPEE que cuenta con información de cinco países sobre la evolución académica de los jóvenes que contaron con expediente en los recursos de protección.

Los datos más próximos son los presentados por Montserrat, Ferrán, Malo y Beltrán (2011) en relación a la realidad catalana. Los autores destacan como factores de referencia los continuos cambios de escuela, la reducción del absentismo tras la apertura del expediente en referencia a la situación previa, la importancia del papel del cuerpo docente a la hora de lograr la inserción académica, la influencia de los compañeros de aula y de los recursos residenciales, el acompañamiento implicado de los equipos

educativos, el incremento del apoyo en la realización de la actividades escolares y finalmente, las perspectivas personales de los participantes que dan o restan sentido a la actividad académica.

Casas y Montserrat (2012) apuntan que la juventud en dificultad consideran la motivación, el propio autoconvencimiento sobre la importancia de la formación en el proceso de inserción laboral, y el apoyo de la administración mediante programas de apoyo para la realización de estudios postobligatorios como facilitadores de la consecución de metas en los itinerarios académicos.

## APROXIMACIÓN A LA REALIDAD CONCRETA

La falta de datos sobre la evolución académica de la población de referencia nos lleva a realizar un análisis documental de la documentación facilitada por tres recursos de referencia en la intervención socioeducativa con menores en situación de dificultad social en Galicia. Tenemos en cuenta datos relativos al trienio 2010/2012 facilitados por la Asociación Centro Trama, el CEM A Carballeira y el Programa Mentor. El 83% de los participantes con al menos 16 años, tanto en Trama (Ourense) como en Mentor, durante el mencionado trienio no disponen del título obligatorio de la ESO. Tan solo un 17 % finalizaron sus estudios obligatorios satisfactoriamente. La media de los residentes en el CEM que presentan retraso académico durante el trienio es de 68.23% en relación a la población total y en una media del 29,55% presentan un retraso académico de al menos dos años.

El patrimonio formativo expuesto es un factor limitador en un proceso de inserción laboral en un contexto en el que la demanda de mano de obra no cualificada es cada vez menor y con peores condiciones laborales. La falta de apoyo familiar obliga a una emancipación anticipada respecto al resto de iguales de generación. Los recursos del SPM se convierten en el principal elemento de referencia para una transición a la vida que en solitario deben de asumir desde edades muy tempranas. La inseguridad y precariedad en el puesto de trabajo son protagonistas en una emancipación que se traduce en un momento de enorme estrés para jóvenes que ven como la cobertura del paraguas del

sistema de protección va finalizando. Parece de enorme interés conocer la perspectiva de los propios jóvenes sobre la acción del SPM que vivenciaron y sobre posibles elementos de mejora.

## METODOLOGÍA

### DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA ELEGIDA

Escogemos un modelo de metodología comunicativa crítica que permite conocer la visión de colectivos en situación de vulnerabilidad. El CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) tiene puesto en práctica esta formulación en proyectos como el INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe 2006-2011). Nuestro interés busca entender la realidad vivenciada por los jóvenes profundizando más allá que en los resultados y la actitudes. Los pensamientos, las emociones y los sentimientos cobran un especial interés en una acción educativa que engloba el espectro humano de la realidad de la persona.

Siguiendo a Flick (2004) situaremos la investigación en el marco cualitativo y más concretamente dentro del paradigma interpretativo. Resulta de interés la dimensión emancipadora de la investigación cualitativa mediante la pretensión de la transformación de la realidad social concreta en la que residen los individuos (Tójar, 2006). La finalidad de propiciar los cambios oportunos tanto en el parámetro personal como colectivo es el motor de un trabajo que nace y se desenvuelve en el marco de la acción profesional centrada en el acompañamiento de los participantes.

La dimensión profesional del investigador que parte de una posición preferente en una realidad que comparte laboralmente (Casas, 2002) y la influencia de la experiencia del mismo (Steinar, 2011), nos lleva a intentar aportar marco teórico para una acción socioeducativa que, siguiendo a Caride (2002), consideramos como una teoría práctica. Compartimos con Sandoval (2011) que al entender que realizar una investigación en la que la principal fuente de investigación sea la opinión de juventud

en situación de dificultad social nos lleva a un estado de consciencia mediante el que asumimos el papel que estos deben de tener a la hora de contribuir a los cambios educativos.

### PROCEDIMIENTO, MUESTRA Y TÉCNICAS

Todos los participantes en la investigación cuentan con al menos 18 años y en alguna etapa de su itinerario vital estuvieron contaron con expediente de tutela en el Servizo do Menor de la Xunta de Galicia.

Los jóvenes que superaron la ESO y cuentan al menos con un curso post obligatorio participaron en el Grupo de Discusión. Suman un total de 6, siendo 5 de sexo femenino y uno masculino. La edad varía entre los 18 y los 22 años. La edad media es de 20,2. Su experiencia personal y la visión sobre la situación colectiva como protagonistas de trayectorias de éxito académico resulta de especial interés. Los estudios de caso versan sobre ex tutelados que se encuentran en situación de apoyo técnico y que cuentan con expediente abierto en el momento de la investigación. Se procuró una variedad tanto en lo referente a la evolución académica como al momento en el que se encuentra su proceso de emancipación. Todos cuentan con 18 años de edad y participaron por un total de 4 chicas y un joven. Se realizaron 215 actuaciones educativas con las que se trató de analizar los factores determinantes de cada situación así como las estrategias utilizadas y la valoración de los implicados. Se ejecutaron 46 tutorías individualizadas, 30 reuniones con equipos educativos, 17 encuentros con el ETM, 29 encuentros con recursos externos, 14 acompañamientos educativos, 9 entrevistas con familiares, 30 asignaciones de tareas educativas y 40 seguimientos individualizados.

La muestra de los relatos de vida está compuesta por antiguos participantes del Programa Mentor que ya se encuentran emancipados y permanecieron al menos con expediente abierto en el SPM durante al menos tres años. Disponen de una amplia visión tanto de la acción socioeducativa realizada en los diferentes recursos por los que transitó su itinerario como de las dificultades y aspectos de interés en el camino a la independencia personal.

Se realizaron tres entrevistas con cada joven que permitió retomar aspectos de interés y enriquecer las aportaciones al tiempo que facilitó la comunicación y la implicación en la investigación. La intencionalidad de recogida de información pretendida con cada instrumento fue desbordada por la riqueza de las aportaciones de los participantes. En los tres casos se asumieron cuestiones inicialmente no previstos (Tojar, 2006; Flecha, Vargas e Davila, 2004; Vázquez e Angulo, 2003; Bertaux, 2005).

Las consideraciones de las que derivó la acción con cada participante fueron puestas de manifiesto al interesado que ratificó o propuso modificaciones previas a la elaboración de las conclusiones finales.

## ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del trabajo fueron agrupados en áreas temáticas en función de las preocupaciones e intereses manifestados por los diferentes participantes.

### ASPECTOS PROPIOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES:

Elevada rotación de los profesionales que dificulta la labor de implicación y las dinámicas relaciones entre los educadores y los participantes. La estabilidad laboral de los profesionales aparece como elemento clave a la hora de considerar la calidad de la atención que se realiza en los diferentes recursos. Los jóvenes consideran clave la competencia profesional de los trabajadores de los diferentes centros. Destacan las habilidades personales así como los conocimientos específicos como piezas determinantes en la resolución de las múltiples situaciones que se van a ir produciendo durante el itinerario de cada participante. La formación especializada y continua parecen ser necesarias para responder a unas demandas cambiantes y que requieren de enorme habilidad.

La comunicación y coordinación entre los diferentes recursos es percibida como deficitaria. Se deberían de activar mecanismos

que facilitaran el intercambio de información y propiciaran el trabajo en red. Los jóvenes reclaman mayor posibilidad de participación en las decisiones que son de interés y siguen manifestando su disconformidad con la existencia de actitudes tecnocéntricas en algunos profesionales. Consideran la participación fundamental para la implicación en el propio itinerario.

Reclaman mayor flexibilidad no solo en la acción de los equipos sino también en las diferentes normativas de referencia. Ponen de manifiesto la contradicción entre una finalidad orientada a la integración en el comunidad y la limitación constatada en algunos Reglamentos de Régimen interno en los que se establecen limitaciones en la participación en actividades en el exterior y especialmente en el uso de dispositivos móviles. Manifiestan que los programas de comunicación por Smartphone son fundamentales en las claves relaciones de la adolescencia y la juventud.

### ITINERARIOS FORMATIVOS

Constatan la no visibilidad como colectivo con necesidades concretas dentro del sistema educativo. Se pone de manifiesto en la no existencia de registros estadísticos ni en la constatación de medidas específicas para la facilitación de la inserción académica de los menores con expediente en el sistema de protección. La descoordinación entre la escuela y los recursos específicos, la ausencia de figuras especializadas en itinerarios escolares dentro del ámbito de la protección, la permanencia de mitos en el cuerpo docente que promueve proyecciones negativas en la consecución de metas académicas, la ausencia de becas en las que se contemple la situación de joven ex tutelado o la inexistencia en ambos sistemas de acciones específicas orientadas a la minimización del fracaso escolar son las principales consideraciones aportadas por los participantes.

Resulta insólito que a día de hoy no exista un perfil profesional orientado a dar una respuesta especializada en el ámbito educativo y que permita asesorar tanto a equipos como a participantes y se convierta en enlace con el sistema académico. Las argumentaciones ponen de manifiesto otras situaciones que

inciden en la evolución escolar inherentes al propio sistema de protección. Destacamos la demanda de climas pro académicos en los recursos residenciales así como la priorización de espacios tanto temporales como estructurales para la realización de las tareas escolares. Considerarían positiva una mayor flexibilidad que posibilite una estructuración más autónoma. La constatación de un galopante fracaso escolar entre los participantes del SPM pone de manifiesto las dificultades que esta situación tendrá para la inserción laboral en un mercado laboral en el que la demanda de mano de obra no cualificada se reduce considerablemente con la nueva realidad del mercado laboral.

### INSERCIÓN LABORAL Y TRANSICIÓN VIDA ADULTA

La consecución de un empleo es determinante para jóvenes con ausencia de apoyo en sus redes sociales que les obliga a lograr la independencia económica a edades más tempranas que las de sus iguales. La no superación de los itinerarios formativos se traduce en el pasaporte hacia la inevitable precariedad laboral. Los participantes en el estudio inciden en la necesidad de ir acercando progresivamente a los menores a la realidad del mercado del trabajo. Argumentan que el SPM tiende a situar al tutelado en una especie de burbuja protectora que dificulta se pueda tomar consciencia de las dificultades que se aproximan con la transición a la adultez.

Defienden la anticipación en las acciones de aproximación a la realidad del mercado del trabajo que se realizan tanto desde el programa Mentor como desde el recientemente creado programa Artesa (ambos gestionados por IGAXES3). Describen, y se constatan tanto en la revisión documental como en los estudios de caso, la derivación a edades superiores a los 17 años. Difícilmente se puede resolver una preparación para la vida autónoma en periodos de intervención de los recursos especializados que suelen oscilar entre los 6 meses y 1,5 años.

Otro aspecto que se constata en el presente trabajo es la dificultad de los jóvenes sin ESO para el acceso a la oferta formativa para desempleados. La reducción de la oferta, el incremento de demandantes y las nuevas exigencias de acceso que obligan a contar con las competencias clave parecen ser los elementos clave.

## EL EDUCADOR SOCIAL COMO ELEMENTO DE ENLACE

Los resultados del presente trabajo giran en torno a los déficits que los participantes presentan en el ámbito académico y las repercusiones que la baja cualificación tiene en el proceso de transición a la vida adulta. Parece obligado apostar por la reducción de la incidencia del fracaso escolar en este colectivo. Resulta imprescindible la creación dentro de la red de recursos del SPM de una figura especializada en itinerarios formativos que permita asesorar tanto a los participantes como a los profesionales en la resolución e implicación de los diferentes factores que faciliten la inserción académica.

Consideramos sería trascendental la presencia de una figura de enlace con el sistema académico. La resolución e implicación referencial para el cuerpo docente facilita afrontar las cuestiones de interés para cada participante contribuyendo a la comprensión por parte del profesorado de la realidad específica de los menores. Apostamos por el educador social, como conocedor de ambos sistemas, para la asunción de, entre otras, las siguientes funciones:

- Presencia continuada (importancia del factor referencial) en la orientación a los participantes en relación a las decisiones relativas al ámbito académico. Nos resulta imprescindible un conocimiento especializado de la situación individualizada que provocó la apertura de expediente del menor en el SPM así como de los diferentes itinerarios formativos (tanto académicos como prelaborales). Visión integral y combinada que actúe como nexo del participante con ambas realidades, la escolar y la personal.
- Asesoramiento especializado de los equipos educativos y del ETM en los aspectos de interés para la evolución académica del participante proporcionando una información actualizada y rigurosa.

- Apoyo y elemento de coordinación con el sistema académico. Figura de enlace con el cuerpo docente y el equipo de orientación de los centros educativos. Facilitador de la comprensión de la realidad personal del alumno en aquellas cuestiones que puedan incidir en la evolución académica.
- Actuar como reforzador con los referentes contextuales de los mensajes coordinados con los profesionales de ambos ámbitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Campos, G., Ochaíta, E., & Espinosa, M. A. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de los profesionales. *Educación y diversidad*, 5(1), 59-71. Extraído el 6 de enero del 2012, de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=3618850](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3618850).
- Caride, J.A. (2002). La pedagogía social en España. In V. Nuñez (Coord), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 81-112). Barcelona: Gedisa.
- Casas, F.(2002). *Infancia: Perspectivas Psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F.(2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 15-28.
- Casas, F., & Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados [Versión electrónica]. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. Extraído el 30 de diciembre del 2013, de [ew/153751/140791](http://www.ew/153751/140791).
- Cruz, L. (2009). *Infancia y educación social: Prácticas socioeducativas en contextos residenciales en Galicia* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de Educación, Universidade de Santiago de Compostela, España.
- Flecha, R., Vargas, J., & Davila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en las ciencias sociales: la investigación Workaló. Lan Herramanak [Versión electrónica]. *Revista de relaciones laborales*, 11, 21-33. Extraído el 12 de agosto de 2013, de [http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan\\_Harremanak](http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak).
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, C., Imaña, A., & De la Herrán, A. (2006). Menores Protegidos en la Comunidad de Madrid. Como están y como valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial [Versión electrónica]. *Educación y futuro*, 14, 19-36. Extraído el 10 de diciembre del 2012, de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=1977375](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1977375).
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 43-56.
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial [Versión electrónica]. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 11(1), 107-120. Extraído el 06 de julio de 2014, de <http://www.ijpsy.com/volumen11/num1/285/apoyo-social-percibido-en-ninos-y-adolescentes-ES.pdf>.
- Melendro, M. (2011a). La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos [Versión electrónica]. Un estudio comparado en Canadá, Bélgica y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 197-218. Extraído el 20 de marzo de 2012, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2011-17-5080&dsID=Documento.pdf>.
- Melendro, M. (2011b). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios [Versión electrónica]. *Revista de educación*, 356, 327-352. Extraído el 10 de enero del 2012, de .
- Montserrat, C., Ferrán, C., Malo, S., & Beltrán, I. (2011). *Los itinerarios formativos de jóvenes extutelados* [Versión electrónica]. Extraído el de marzo de 2013, de [pdf/UCI2011.pdf](http://www.pdf/UCI2011.pdf).
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 9(4), 114-125. Extraído el 12 de diciembre de 2012 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.
- Vázquez, R., & Angulo F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

## **LINHA TEMÁTICA 2**

---

**CIDADANIA ATIVA E DIREITOS SOCIAIS.**

**O DESAFIO DA RECONFIGURAÇÃO PERANTE O RISCO DE  
DESMANTELAMENTO DO ESTADO SOCIAL**

# A PERMANÊNCIA NO ACOLHIMENTO FAMILIAR. UMA RESPOSTA PARA AS CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO, UM DESAFIO PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL

## RESUMO

A sustentabilidade social está inter-relacionada com a forma como cada comunidade, no seu contexto, é capaz de gerir os programas sociais e disponibiliza as respostas de proteção adequadas às necessidades dos sujeitos que são, neste caso, as crianças e os jovens em perigo. A permanência no acolhimento é uma variável importante na gestão das respostas sociais, porque pode garantir a estabilidade que muitas crianças e jovens necessitam, promovendo a manutenção de relações duradouras que têm um impacto positivo ao nível do seu bem-estar e desenvolvimento integral.

A partir de uma descrição do sistema de proteção português, com particular enfoque na resposta de acolhimento familiar, pretendeu-se caracterizar a colocação de longo prazo e refletir sobre a permanência no acolhimento. Esta análise teve por base os relatórios de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento (Instituto da Segurança Social, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013), e os resultados do projeto de investigação «O Acolhimento familiar no Distrito do Porto», que foi desenvolvido no âmbito do InEd- Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este projeto apresenta como principal objetivo a caracterização e análise do acolhimento familiar, bem como a identificação de critérios de qualidade determinantes para a implementação desta resposta social. Os dados foram recolhidos a partir do preenchimento de uma grelha pelo técnico de acompanhamento da colocação, relativamente a 289 crianças e jovens, e através de 52 entrevistas realizadas a acolhedores/as (Delgado et al., 2013).

O sistema de proteção português está direcionado para a medida de acolhimento em instituição, onde se encontravam 95.1% das crianças acolhidas em 2012, e para um longo período de permanência, uma vez que 33.8% das crianças e jovens estavam integrados há mais de 4 anos.

A partir da análise das crianças e jovens em famílias de acolhimento do distrito do Porto é possível observar que 79.6% permanecia em acolhimento há mais de 4 anos. Compreende-se

que a maioria permanecia na mesma família de acolhimento, desde a entrada no sistema de proteção e que apresentava como projeto de vida a autonomização, estando prevista a continuidade na família de acolhimento até à maioridade ou término da medida.

Por sua vez, os acolhedores/as classificaram maioritariamente as colocações como experiências de sucesso, considerando existir uma evolução muito positiva do desenvolvimento da criança ou jovem em acolhimento e avaliaram os laços estabelecidos ao longo da estadia como próximos ou idênticos aos que caracterizam a filiação.

No contexto das medidas de promoção e proteção de crianças e jovens, a sustentabilidade social concretiza-se na possibilidade de seleção de um meio familiar alternativo que garanta, de modo provisório ou contínuo, o bem-estar, os cuidados de saúde, a habitação, a educação, ou seja, a proteção e o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

**Delgado, Paulo**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
InED - Centro de Investigação & Inovação em Educação (ESEP)  
CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança (U. Minho)*

**Pinto, Vânia S.**

*Clínica na Porta Amiga de Almada - Assistência Médica Internacional / Portugal  
InED - Centro de Investigação & Inovação em Educação (ESEP)*

**Carvalho, João M. S.**

*Instituto Universitário da Maia - ISMAI/UNICES / CESNOVA - UNL  
InED - Centro de Investigação & Inovação em Educação (ESEP)*

**Martins, Teresa**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto  
InED - Centro de Investigação & Inovação em Educação (ESEP)  
pdelgado@ese.ipp.pt; vaniasspinto@hotmail.com; joaomscarvalho@gmail.com;  
teresamartins@ese.ipp.pt*

**Palavras-chave**

Sistema de Proteção, Permanência, Acolhimento Familiar, Crianças e Jovens

## PROTEÇÃO DA INFÂNCIA, SUSTENTABILIDADE SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento sustentável defende modelos de produção e de consumo racionais e equilibrados, assentes na mudança de atitudes e de comportamentos, que garantam a satisfação das necessidades do presente sem comprometer o futuro das próximas gerações. Aprender a refletir, (n)o presente, tendo em conta o futuro, é um desafio que nos coloca face à necessidade de levar a cabo políticas sociais que contribuam para um desenvolvimento equilibrado e mais justo.

Numa perspetiva humanista, o desenvolvimento será a garantia da satisfação das necessidades materiais, sociais e culturais, assente nos direitos humanos e no acesso ao conhecimento e à educação. Esta perspetiva remete para o desenvolvimento humano que reclama e depende da participação nas decisões, da preservação do meio ambiente, da proteção social, do combate à pobreza, à vulnerabilidade e à exclusão (Caride, Freitas, & Vargas, 2007; Costa & Gil, 2008; Subirats, 2003).

O conceito de desenvolvimento ultrapassa, deste modo, a mera transformação material, tecnológica, ou económica de um território ou região. Esta transformação tem que estar associada à tolerância, à participação e à justiça, “à construção de uma cidadania inclusiva e plural, que integre o todo de cada cidadão e todos os cidadãos” (Caride et al., 2007, p. 143). Não prescinde, portanto, da solidariedade, enquanto relação entre os seres humanos na construção ativa de uma interdependência responsável (Cortina, 2003). No investimento em medidas e políticas inclusivas, destaca-se a importância de apoiar as minorias sociais,

os grupos socioeconómicos excluídos e as crianças e jovens em geral, por serem a base da sociedade futura. A coesão social assenta nestes laços, que se tecem na proximidade, e que possibilitam respostas aos múltiplos desafios sociais, nomeadamente o da proteção da infância e juventude, que a família ou a escola não podem, por si só, garantir.

As crianças e jovens continuam, porém, a ser identificados como dos grupos mais afetados pela pobreza e pela exclusão social. As crianças e os jovens em perigo destacam-se, neste âmbito, por terem sido expostos a diversas formas de maus tratos, por se encontrarem indefesos e pela fragilidade da sua condição (Carmo, 2010; Delgado, 2008). Este estudo centra-se nos casos em que a criança ou jovem é, no seu interesse superior, privado do seu ambiente familiar, temporária ou definitivamente, como sucede no acolhimento familiar ou institucional. Esta intervenção é enquadrada e supervisionada pelo Estado, sobre quem recai o dever de proteger, de prestar assistência especial e de encontrar a proteção alternativa que promova a sua inclusão social (Biehal, 2012). A duração do período em que a criança ou o jovem se mantém abrangido pelo processo de proteção e, no caso das medidas de colocação, da estadia numa família, no âmbito do acolhimento familiar, é objeto de investigação em diferentes países e de debates intensos que cruzam diferentes perspetivas sobre as finalidades da intervenção, o papel dos atores e os resultados a perseguir (Amorós & Palacios, 2004; Delgado, Carvalho, & Pinto, 2014; López, Del Valle, Montserrat, & Bravo, 2011; Lowe & Murch, 2002; Schofield, Beek, & Ward, 2012). Este trabalho tem como finalidades caracterizar a colocação de longa duração e refletir sobre o impacto da permanência em acolhimento familiar no desenvolvimento das crianças e jovens.

## METODOLOGIA

Para se analisar a realidade das crianças e jovens, dos 0 aos 21 anos, em acolhimento familiar ou institucional e o papel do acolhimento familiar no sistema de proteção português, efetuou-se uma comparação a partir dos dados apresentados nos Relatórios de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens, desde 2006 a 2012 (Instituto da Segurança Social, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

Os resultados da investigação sobre o acolhimento familiar no distrito do Porto, que foi desenvolvido no âmbito do INED, o Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi a segunda fonte utilizada. Este estudo teve como objetivo geral caracterizar e analisar o acolhimento familiar no contexto selecionado, procurando identificar os critérios de qualidade determinantes para a implementação deste tipo de resposta social (Delgado et al., 2013). A recolha dos dados foi realizada pelas equipas de acolhimento do Instituto da Segurança Social, no distrito do Porto, com recurso a uma grelha, permitindo alcançar-se um conjunto de informações sobre as 289 crianças e jovens que se encontravam em acolhimento em maio de 2011, que representavam 52% das colocações familiares de crianças e jovens em Portugal (Instituto da Segurança Social, 2012). Todos os casos de acolhimento familiar na sequência de uma intervenção administrativa ou judicial planificada foram abrangidos. A análise estatística foi realizada com o software PAWS Statistics 18.

O estudo prosseguiu através de entrevistas realizadas a famílias de acolhimento, determinando o perfil dos atores, os processos e tipologias que mobiliza na prática, os percursos educativos das crianças acolhidas e o grau de satisfação que as crianças e os acolhedores/as atribuem à experiência do acolhimento. O modelo de entrevista decorreu da adaptação à realidade portuguesa do instrumento utilizado pelo Grupo de Investigación en Familia e Infancia, da Universidad de Oviedo, de que resultou a publicação “El Acogimiento Familiar en España - Una evaluación de resultados” (Del Valle, López, Montserrat, & Bravo, 2008). Construiu-se a amostra de modo aleatório, com uma variável de estratificação relacionada com o tempo de acolhimento das

crianças e jovens, procurando representar de modo proporcional o tempo de acolhimento em classes (0-3; 4-7; 8-11; 12-15; +15) tendo resultado em 52 entrevistas válidas.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### CARACTERIZAÇÃO DO NÚMERO DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO

No ano de 2012, o sistema de proteção português acompanhou ao nível das medidas de colocação, um total de 11147 crianças e jovens, dos quais 2289 iniciaram e 2590 cessaram o acolhimento no mesmo ano. Ao nível sociodemográfico destaca-se um ligeiro predomínio do sexo masculino, com 4319 membros, face ao sexo feminino, com 4238 membros, num total de 8557 crianças e jovens acolhidos/as. A maioria enquadra-se no escalão etário dos 12 aos 17 anos, que representa 54.9%. O escalão dos 0 a 3 anos, que corresponde a uma fase fulcral ao nível do desenvolvimento, tem uma frequência baixa comparativamente aos restantes, uma vez que é composto por 790 crianças (Instituto da Segurança Social, 2013).

Para uma maior compreensão da realidade das crianças e jovens que se encontram em acolhimento optou-se pela realização de uma análise comparativa, de 2006 a 2012, para se analisar a execução das medidas e os fatores que podem promover uma maior sustentabilidade do sistema de proteção e subsequente promoção do desenvolvimento integral das crianças e jovens (Instituto da Segurança Social, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Compreende-se neste sentido que de 2006 a 2012 existe uma diminuição na ordem de 25.8% no número total de crianças e jovens integrados em medidas de colocação. Contudo, apesar do fluxo de entrada no sistema de acolhimento ser inferior ao de saída, o número de crianças e jovens que integra o sistema tem aumentado ligeiramente desde 2010 face ao número de cessações, que tem diminuído desde 2008. Regista-se, deste modo, uma aproximação gradual do número de crianças e jovens que integram e cessam anualmente o sistema de acolhimento.

## DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS POR RESPOSTA DE ACOLHIMENTO

A maioria das crianças e jovens encontravam-se acolhidos/as em lares de infância e juventude. A integração nesta resposta aumentou até 2008, tendo diminuído ligeiramente desde esse ano até 2012. Esta tendência não se verifica face à integração em centro de acolhimento temporário e em outras respostas de cariz institucional - unidades de emergência, casas de acolhimento de emergência, apartamentos/lares de autonomização, centros de apoio à vida, lares residenciais, comunidades terapêuticas, lares de apoio, colégios de ensino especial, comunidades de inserção - nos quais se regista um aumento.

O acolhimento familiar é a medida de colocação que, em 2012, menor expressão tem no sistema, integrando apenas 419 crianças e jovens. Esta diminuição justifica-se, em parte, pelo impacto da alteração legislativa que ocorreu em 2008 (regulamentação de famílias de acolhimento apenas sem laços de parentesco). Não é, todavia, o único fator para o decréscimo, pois nos anos subsequentes o número de crianças e jovens colocados no acolhimento familiar continuou a decair.

## TEMPO DE PERMANÊNCIA DAS CRIANÇAS E JOVENS

O sistema de proteção português caracteriza-se por longos períodos de permanência em acolhimento para a maioria das crianças e jovens, sendo que em 2012 33.8% das crianças e jovens permaneciam em acolhimento por mais de 4 anos, um período de colocação que se integra na classificação de acolhimento prolongado.

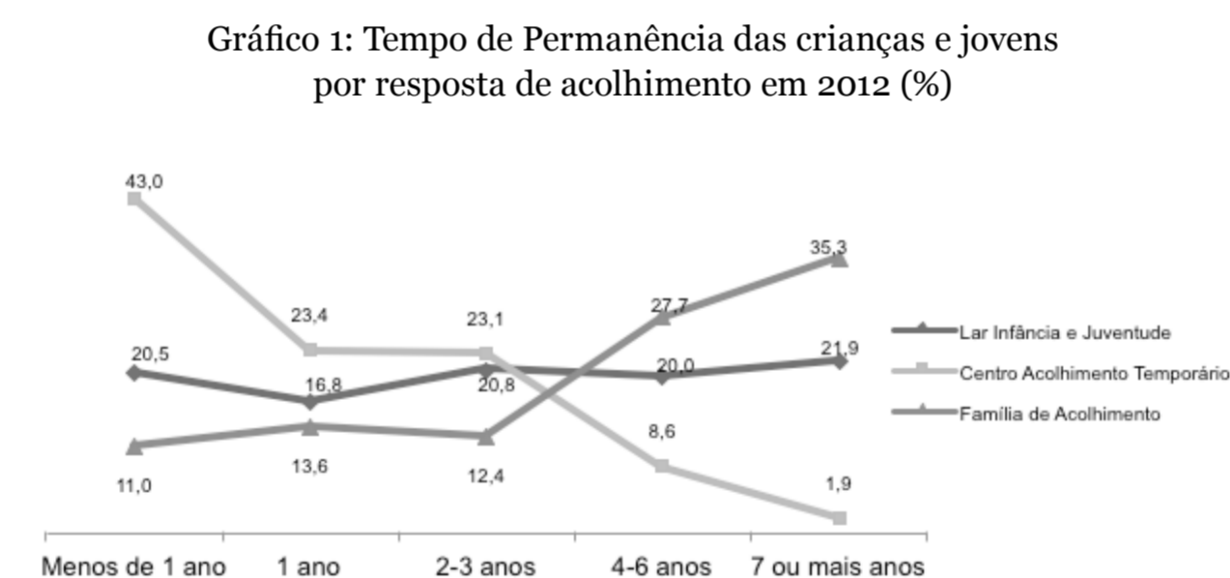
No decorrer do ano de 2012, observa-se que um total de 5513 crianças e jovens estavam integrados em lares de infância e juventude, 2092 em centros de acolhimento temporário, 419 em famílias de acolhimento, distribuindo-se as restantes crianças e jovens por outras respostas pouco expressivas.

No gráfico 1, observa-se que as crianças e jovens que se encontravam integrados em centros de acolhimento temporário

permaneciam na sua maioria até 1 ano, o que representa 66.4%. Apesar de ser a resposta com menor tempo de permanência, ultrapassa o tempo esperado pelo legislador, uma permanência máxima de 6 meses.

Comparativamente, nas respostas lar infância e juventude e acolhimento familiar, as crianças e jovens permaneciam na sua grande maioria por mais de 2 anos. O acolhimento familiar destaca-se como a resposta com menor taxa de encaminhamento de novas situações.

Os dados permitem referir que 63% das crianças e jovens em acolhimento familiar encontravam-se acolhidos há mais de 4 anos.



Fonte: Instituto de Segurança Social (2013)

Ao nível geográfico, o distrito do Porto destaca-se por ter o maior número de crianças e jovens em acolhimento, correspondente a 22.0% em 2006 e 19.3% em 2012, do total nacional. Relativamente à resposta de colocação acolhimento familiar é o distrito com maior representatividade. Em 2011, 52.0% das crianças e jovens integrados nesta resposta de acolhimento residiam com famílias de acolhimento deste distrito. O projeto de investigação intitulado «O Acolhimento Familiar no Distrito do Porto» (Delgado et al., 2013), pretendeu descrever e refletir sobre a sustentabilidade e potencialidade desta medida.

As crianças e jovens abrangidos pelo estudo representam a totalidade das situações de acolhimento familiar enquadradas

pelo Instituto da Segurança Social. Nesta população, 141 crianças são do sexo feminino e 148 do masculino. A maioria, 54.3%, situava-se no escalão etário dos 12 aos 17 anos. O escalão com menor número de elementos corresponde ao grupo dos 0 aos 3 anos, representando 2.8%, isto é, apenas 8 crianças.

O acolhimento caracteriza-se pelo longo tempo de permanência. De acordo com o quadro 1, é notório que a maioria, 55.4%, encontrava-se integrada há mais de 8 anos, significando portanto colocações estáveis e contínuas. Sublinhe-se contudo que, tal como sucede no nível nacional, é reduzido o número de crianças e jovens que ao integrarem o sistema de proteção são encaminhados para esta resposta.

Quadro 1: Tempo de permanência no acolhimento no distrito do Porto

	FREQUÊNCIA	%
Até aos 3 anos	59	20.4
Dos 4 aos 7 anos	70	24.2
Dos 8 aos 11 anos	63	21.8
Dos 11 aos 15 anos	61	21.1
16 ou mais anos	36	12.5
Total	289	100

Fonte: Delgado et al (2013)



## PROJETO DE VIDA DAS CRIANÇAS E JOVENS

Uma vez em acolhimento, importa definir-se um projeto de vida para a criança ou jovem, de modo a viabilizar a realização de diagnósticos, planificação e execução da intervenção. A partir do quadro 2, constata-se que a maioria das crianças e jovens integrados neste distrito, isto é, 158, têm como projeto de vida, perspetivado pela equipa de acolhimento, a autonomização, permanecendo na família de acolhimento até à maioridade ou término da medida. Esta designação é sinónimo de acolhimento familiar permanente, o qual é definido de forma direta para 27 crianças e próximo da confiança à guarda de terceira pessoa, que corresponde a 26 crianças ou jovens.

Quadro 2: Finalidade do projeto de vida

	FREQUÊNCIA	%
Autonomização	158	54.7
Adoção	14	4.8
Redefinição do projeto de vida	7	2.4
(Re)integração na família alargada	1	0.3
(Re)integração na família nuclear	38	13.1
Definição do projeto de vida em curso	16	5.5
Acolhimento permanente em instituição	2	0.7
Acolhimento familiar permanente	27	9.3
Confiança à guarda de 3ª pessoa (tutela/regulação do poder paternal)	26	9.0
Total	289	100

Fonte: Delgado et al (2013)

Apesar do legislador considerar o acolhimento como medida temporária, destaca-se que apenas 38 crianças ou jovens têm como projeto de vida a (re)integração na família nuclear e 1 na família alargada, tal como para apenas 14 se projeta a adoção. Ao nível da adoção, até ao momento da recolha dos dados não se tinha iniciado qualquer processo neste sentido.

Em suma, os dados expostos permitem considerar-se que a resposta de acolhimento familiar é na prática uma medida de longa duração. Para além desta constatação, observa-se que a larga maioria das crianças e jovens permanecia na mesma resposta desde a entrada no sistema de proteção, isto é, 239 crianças e jovens. No percurso das 50 crianças ou jovens que tiveram acolhimentos anteriores, 29 tiveram uma experiência prévia de acolhimento familiar, 14 uma experiência de acolhimento em instituição e 2 acolhimento familiar com laços de parentesco. Apenas 5 crianças ou jovens tiveram mais que um local de acolhimento.

## PERSPETIVA DOS ACOLHEDORES

Os dados recolhidos nas entrevistas dos acolhedores evidenciam que a maioria acolheu a criança ou jovem sem ter prazo definido para término do mesmo, isto é, 57.7%, tendo resultado em colocações de longa duração. As colocações são classificadas como experiências de sucesso, por existir uma evolução muito positiva da criança ou jovem em acolhimento no âmbito escolar, ao nível do comportamento e no campo da saúde, que se regista com a comparação entre o momento de entrada no acolhimento e a data de recolha dos dados.

Na perspetiva dos acolhedores, a tarefa que levam a cabo é gratificante, não apenas pelo desenvolvimento da criança ou jovem mas, igualmente, pela relação afetiva estabelecida, pela dádiva e privilégio que sentem ao cuidar da criança ou jovem, a que se soma o desejo que este permaneça no seu agregado familiar. Em suma, os laços desenvolvidos ao longo da estadia aproximam-se, em muitos casos, dos que caracterizam a filiação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sustentabilidade de um sistema de proteção da infância e juventude manifesta-se no discurso político e nas ações que permitem promover direitos e liberdades ao nível da cidadania e participação. No caso específico das medidas de colocação, a sustentabilidade social concretiza-se na possibilidade de seleção de um meio familiar alternativo que garanta, de modo provisório ou contínuo, o bem-estar, os cuidados de saúde, a habitação, a educação, ou seja, a proteção e o desenvolvimento integral das crianças e jovens acolhidos.

Face aos dados apresentados, não restam dúvidas que o sistema de proteção português está direcionado para a medida de acolhimento em instituição, que representava 95.1% em 2012. Estes resultados afastam-se das diretrizes presentes em diversos documentos, que apontam para a desinstitucionalização (Human Rights Council, 2009; Instituto da Segurança Social, 2013). A par desta conclusão é notória a longa permanência em acolhimento, independentemente da resposta em que a criança ou jovem se encontra integrado.

O maior obstáculo para o desenvolvimento completo e harmonioso da personalidade da criança ou do jovem em instituições traduz-se na falta de um suporte emocional, podendo isto ocorrer mesmo nas instituições onde não faltam cuidados, segurança e incentivos, mas onde as crianças individualmente não têm pais psicológicos (Delgado, 2003). A necessidade de uma proteção e atenção individualizada remete para a sua integração num meio familiar seguro e cuidador.

Gersão (2004) reforça a importância da passagem das crianças e jovens pelas instituições ser o mais breve possível, apesar do retorno à família nem sempre ser possível por não conseguirem ser “pais suficientemente bons”, isto é, que adquiram ou recuperem as condições e competências necessárias para o desenvolvimento e a educação dos filhos, embora consigam manter com eles laços significativos que devem ser preservados. O ambiente familiar é um fator primordial para o crescimento e bem-estar das crianças e jovens, para que estes desempenhem plenamente o seu papel

na comunidade e para que a comunidade cumpra os deveres fundamentais que lhe cabem num Estado Social de direito.

Ao nível da medida de acolhimento familiar, sublinhe-se o impacto positivo face ao desenvolvimento comportamental, educativo e na área da saúde das crianças e jovens, tal como na satisfação e no sucesso da colocação, testemunhado pelos acolhedores. Resultados que remetem indubitavelmente para a urgência no investimento desta resposta, principalmente por as crianças e os jovens permanecerem na sua maioria acolhidos até à independência que se associa ao término do acompanhamento.

Os resultados obtidos permitem concluir também a necessidade de se legislar a figura de acolhimento familiar prolongado, assegurando os direitos e deveres dos elementos envolvidos. A esta conclusão acresce a importância da reconfiguração das políticas e dos documentos orientadores da prática, de investir na seleção e formação de novas famílias de acolhimento que integrem as crianças e jovens que chegam ao sistema tal como as crianças e os jovens institucionalizados, de modo a proporcionar-lhes uma alternativa de convivência familiar num meio normalizado. O acolhimento de longa duração permite conciliar um cuidado contínuo e estável, num contexto familiar, com o contacto e as visitas com a família biológica, com quem mantém o relacionamento, ao contrário do que sucede com a adoção.

O sistema português de proteção de crianças e jovens assenta, do ponto de vista da formulação, no princípio basilar da criança como sujeito ativo com direitos. É urgente que estes princípios se concretizem na prática, transformando a intervenção protetora numa ação efetiva que respeite o tempo da infância, limitado e fugidio, e que proporcione o espaço que todas as crianças merecem e que lhes permita viver num meio seguro e estável, num contexto de afetos e de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biehal, N. (2012). A sense of belonging: meanings of family and home in long-term foster care. *British Journal of Social Work* (Available online from 25th November 2012).
- Caride, J., Freitas, O., & Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Carmo, R. (2010). A justiça e o abuso de crianças e jovens. Um caminho em constante construção. In T. Magalhães (Ed), *Abuso de Crianças da Suspeita ao Crime* (pp. 189-203). Lisboa: Lidel.
- Cortina, A. (2003). Lo público y lo privado en la solidaridad. In J. Tezanos, J. Tortosa, & A. Alaminos (Eds), *Tendencias en desvertebración social y en políticas de solidaridad* (pp. 191-206). Madrid: Sistema.
- Costa, S., & Gil, E. (2008). Los planes comunitarios y otras acciones sociales en el territorio: una mirada socioeducativa. In P. Heras i Trias (Ed), *La acción política desde la comunidad* (pp. 125-148). Barcelona: Graó.
- Del Valle, J.F., López, M., Montserrat, C., & Bravo, A. (2008). *El Acogimiento Familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Delgado, P. (2003). Identidade e mudança: Princípios, funções e dilemas do acolhimento familiar. *Infância e Juventude*, 4, 9-46.
- Delgado, P. (2008). A criança em risco e a relação escola-família. Proteção e sucesso educativo. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 113-122.
- Delgado, P. (Coord.), Bertão, A., Timóteo, I., Carvalho, J., Sampaio, R., Sousa, A., Alheiro, A., & Vieira, I. (2013). *Acolhimento Familiar de Crianças. Evidências do presente, desafios para o futuro [Foster Care. Present evidences, challenges for the future]*. Livpsic: Porto.
- Delgado, P., Carvalho, J., & Pinto, V. S. (2014). Crescer em família: a permanência no Acolhimento Familiar. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 123-150.
- Gersão, E. (2004). Adopção: mudar o quê? In *Comemorações dos 35 anos do Código Civil e dos 25 da Reforma de 77 - Volume I - Direito da Família e das Sucessões* (pp. 833-849). Coimbra: Coimbra Editora.
- Human Rights Council (2009). *General Assembly – Guidelines for the Alternative Care of Children*. Geneva: United Nations.
- Instituto da Segurança Social (2007). *Plano de intervenção imediata. Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2006*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2008). *Plano de intervenção imediata. Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2007*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2009). *Plano de intervenção imediata. Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2008*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2010). *Plano de intervenção imediata. Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2009*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2011). *Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2010*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2012). *Casa 2011. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Instituto da Segurança Social (2013). *Casa 2012. Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- López, M. L., Del Valle, J. F., Montserrat, C., & Bravo, A. (2011). Factors Affecting Foster Care Breakdown in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 111-122.
- Lowe, N., & Murch, M. (2002). *The plan for the child: Adoption or long-term fostering*. London: BAAF.
- Schofield, G., Beek, M., & Ward, E. (2012). Part of the family: Planning for permanence in long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, 34 (1), 244-253.
- Subirats, J. (2003). Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In C. Gómez-Granell, & I. Vila (Eds), *A cidade como projeto educativo* (pp. 67-83). Porto Alegre: Artmed.

# ALOJAMIENTO CON APOYO Y TRASTORNO MENTAL SEVERO: PROGRAMAS DISTINTOS... ¿RESULTADOS DIFERENTES?

García-Pérez, Omar  
Torío López, Susana  
Universidad de Oviedo  
garciaomar@uniovi.es; storio@uniovi.es

**Palabras clave**  
alojamiento con apoyo, trastorno mental severo, intervención socioeducativa, inclusión social

## RESUMEN

La recuperación de las personas con TMS que viven en la comunidad es un principio fundamental, el valor y la meta de la política de salud mental contemporánea. Una de las intervenciones más importantes para conseguirla es el alojamiento con apoyo. Se analizan los resultados de los tres programas de alojamiento con apoyo para personas con trastorno mental severo (TMS) en el Principado de Asturias, con el fin de determinar posibles diferencias. Las dimensiones evaluadas son el índice ambiental de las viviendas, el funcionamiento básico y social, la integración y participación comunitaria, el apoyo social y la satisfacción y calidad de vida subjetiva de sus residentes. Se utilizan diferentes instrumentos de recogida de información tanto cuantitativa como cualitativa. Los resultados obtenidos muestran distinciones en los niveles de restricción de las viviendas y en algunas dimensiones del perfil funcional de sus usuarios y usuarias. Sin embargo, se concluye que son escasas las diferencias encontradas entre los tres modelos de intervención, pudiendo deberse a múltiples factores, más que a una consecuencia de los programas.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en un giro significativo en la forma de entender la organización de la atención a las personas con trastorno mental severo (TMS), iniciado bajo la influencia de una creciente conciencia de ciudadanía y de sensibilidad hacia el respeto de los derechos humanos (García-Pérez, 2013a). De este modo, el logro de la inclusión social de las personas con TMS reclama no sólo la condición de ciudadanía: “ser ciudadano” sino también y, de modo especial, “sentirse ciudadano” (Yanos, Stefanic & Tsemberis, 2012). El fenómeno de la exclusión, cada vez más extendido como resultado de la crisis del Estado del Bienestar social, exige un concepto de ciudadanía social que atienda a promover las condiciones de igualdad de oportunidades y equidad en el acceso y en el tratamiento en el espacio público y en sus instituciones. Una ciudadanía inclusiva que promueva la justicia social facilitando la incorporación de las personas con TMS, para que sus intereses sean representados, sus derechos respetados y sus necesidades individuales y colectivas atendidas (Marín, 2013).

La recuperación de las personas con TMS que viven en la comunidad es un principio fundamental, el valor y la meta de la política de salud mental contemporánea (Wong, Matejkowski & Lee, 2009). Para ello resulta determinante el apoyo a la vivienda, ya que ofrece la posibilidad de recuperación de la persona en la propia comunidad (Polvere, Macnaughton, & Piat, 2013), debido a sus múltiples efectos positivos (Huble, Rusell, Palepu, & Hwang, 2014). El alojamiento se considera, por tanto, un elemento clave sobre el que construir una intervención socioeducativa que promueva el bienestar social y mejore su calidad de vida (De Heer-Wunderink, Visser, Sytema & Wiersma, 2012; García-Pérez, 2013a, 2013b; García-Pérez & Torío López, en prensa).

## PROGRAMAS DE ALOJAMIENTO CON APOYO PARA PERSONAS CON TMS EN ASTURIAS

Aunque no existe un programa autonómico de atención residencial para personas con TMS en el Principado de Asturias, existen tres tipos de organización del alojamiento en viviendas supervisadas<sup>1</sup> (García-Pérez & Torío López, en prensa):

a) Aquellas cuyo apoyo se establece a través de la Fundación Asturiana de Atención y Protección a Personas con Discapacidades y/o Dependencias (FASAD). Asume la gestión de cuatro pisos distribuidos por diversas zonas del Principado de Asturias en donde residen trece personas. Los principios que inspiran y orientan el programa de atención son, principalmente:

- Potenciar al máximo la autonomía personal.
- Dar cobertura a una serie de necesidades que no puedan ser atendidas por los apoyos naturales de las personas afectadas.
- Cooperación institucional a nivel territorial en la aportación de recursos y desarrollo del programa.
- Coordinación entre los diferentes servicios sociales y de salud en el desarrollo del programa, que permita la sostenibilidad del recurso.

La metodología que emplean para la consecución de estos objetivos es activa y participativa, organizada y, a la vez, flexible, que permite tener en cuenta la opinión de los usuarios. El trabajo en los pisos tutelados se enfoca desde una atención individualizada y la potenciación de la autonomía y las habilidades de cada

<sup>1</sup> La información recogida en este apartado corresponde al análisis documental de los proyectos internos de las instituciones. Por otro lado, durante el desarrollo de la investigación hubo alguna modificación en el número de viviendas y el régimen de temporalidad de las mismas, si bien los datos que se presentan en el artículo corresponden al modelo de intervención expresado en este punto.

persona. Cada vivienda cuenta con el apoyo de dos cuidadores/as a tiempo parcial que cubren un horario de siete horas y media diarias de lunes a domingo. La situación de las viviendas se encuadra en entornos donde disponen de todos los servicios comunitarios a una distancia que se puede recorrer a pie.

b) Proyecto Prometeo de Fundación Siloé, en coordinación permanente con los Servicios de Salud Mental. Fundación Siloé lleva a cabo la gestión, apoyo e intervención de dos pisos en los que conviven 6 personas, con la peculiaridad de que están situados en la misma planta de un edificio. La intervención y el apoyo que se desarrolla busca proporcionar al usuario un soporte psico-social y pedagógico en su proceso de inserción, abarcando en la intervención los diferentes ámbitos vitales, hasta el logro de una estabilidad social, laboral, económica y personal que le permita la adquisición de habilidades y competencias sociales dirigidas a la consecución de una vida autónoma. Para su consecución, se desarrolla desde el equipo socioeducativo un proceso de asesoramiento y acompañamiento individualizado con un educador de referencia. La estancia es voluntaria y temporal, vinculada al proyecto de inserción social, con una cobertura de 24 horas.

c) Aquella cuyo apoyo depende directamente de la unidad de Rehabilitación Psicosocial o Comunidad Terapéutica. La intervención la desarrolla, de forma exclusiva, el servicio de salud mental, con personal de enfermería que realiza las visitas de supervisión, dependiente de la Comunidad Terapéutica. Por tanto, su modelo de intervención difiere de los dos explicados con anterioridad, funcionando como una estructura más del sistema sanitario, como un dispositivo intermedio de rehabilitación sin personal adscrito al piso.

## MÉTODO

El objetivo general del presente trabajo es analizar las diferencias existentes en los distintos programas de alojamiento con apoyo en Asturias. Las dimensiones comparativas son: régimen interno; funcionamiento básico y social de sus residentes; integración y participación comunitaria; red de apoyo social; y nivel de calidad de vida subjetivo.

Se trata de una investigación participativa, orientada al cambio, a la mejora y a la transformación social (García-Pérez, 2013b). El método seleccionado para el trabajo de campo es “cuantitativo” (Barrón, Bas Peña, Crabay & Schiavoni, 2010, p. 86). De esta forma, además de datos cuantitativos provenientes de instrumentos validados, se obtiene información esencial a través de diversos encuentros con los profesionales de las viviendas supervisadas, ya sean educadores, cuidadores y responsables de los programas, así como de la observación participante en el funcionamiento de los alojamientos.

## MUESTRA

Personas con TMS que habitan en las viviendas supervisadas. La muestra está formada por 21 usuarios de 22 residentes, con un grado de participación del 95.45%. Del total de la muestra, el 52.4% son mujeres y el 47.6% hombres. La edad media de los participantes es de 42.81 (DT=8.40). Son solteros (85.7%) y tienen un bajo nivel de estudios (38.1% terminaron EGB o estudios primarios; 33.3% Secundaria). Además, un 9.5% tiene un empleo, el 66.7% se encuentra en paro, y el 23.8% están jubilados. La mayoría de los beneficiarios del programa, un 66.6%, cobra mensualmente una pensión no contributiva, y la media mensual de ingresos económicos de los residentes es de 421€ (DT=230.72). Por otra parte, el 90.5% presentan un diagnóstico de esquizofrenia, principalmente, paranoide. La edad media de inicio de la enfermedad es de 23.7 años (DT=7,37). Han sufrido una media de 3.11 ingresos por usuario (DT=2.35) en servicios de salud mental. Sumado a ello, el 95% han de seguir tratamiento farmacológico y llevan en el alojamiento una media de 30 meses (DT=30.27), si bien el 28.6% lleva menos de seis meses, el

23.8% entre seis meses y un año, el 19% de uno a dos años y el 28.6% más de dos años.

## INSTRUMENTOS

*Habilidades Básicas de la Vida Diaria (BELS-Basic Everyday Living Schedule)* (Grupo Andaluz de Investigación en Salud Mental, 2000). Instrumento diseñado para evaluar las habilidades específicas básicas de convivencia diaria en personas que sufren un trastorno mental de larga duración. Se administra a un informante clave (personal vivienda) y explora cuatro áreas fundamentales de funcionamiento: autocuidado, habilidades domésticas, habilidades comunitarias, y actividad y relaciones sociales. En España existe un estudio de fiabilidad realizado con una muestra de 77 usuarios de pisos y casas-hogar protegidas, cuyos resultados ofrecen, en general, una concordancia global muy buena (valor medio de 0.743) (Jiménez et al., 2000).

*Inventario de Conducta Social (SBS- Social Behaviour Schedule)* (Wykes & Sturt, 1986). El inventario cuenta con 21 ítems, que evalúan la capacidad del sujeto para relacionarse con los demás, la adecuación de su comportamiento social y la adaptación a las exigencias del medio donde vive, mediante una escala tipo Likert. La información se refiere a su conducta durante el último mes a partir de la información obtenida en una entrevista semiestructurada con un informador clave, el personal de la vivienda. El SBS ha sido adaptado a la población española por Salvador-Carulla y otros (1998), con buenos resultados en la evaluación de fiabilidad test-retest.

*Cuestionario de Apoyo Social Comunitario* (Gracia, Herrero & Munitu, 2002). Consta de 25 ítems, distribuidos en tres escalas, en las que evalúa cuatro dimensiones a través de la codificación del instrumento: Integración Comunitaria, Participación Comunitaria, Apoyo Social en Sistemas Informales y Apoyo social en Sistemas Formales. El instrumento muestra un alto grado de fiabilidad y validez. El tiempo aproximado de aplicación es de 6 a 9 minutos y los informantes son los propios residentes de las viviendas.

*Entrevista Mannheim de Apoyo Social (EMAS)* (Veiel, 1990). Se trata de una entrevista estructurada diseñada para obtener información sobre la red de apoyo social, la distribución de las diferentes funciones de apoyo en esta red y sobre el grado de apoyo disponible en las diversas áreas funcionales. Evalúa cuatro categorías generales de apoyo: Apoyo Psicológico Cotidiano; Apoyo Instrumental Cotidiano; Apoyo Psicológico en Crisis; y Apoyo Instrumental en Crisis. Existen datos disponibles sobre las características psicométricas de la adaptación española (Vázquez Morejón & Jiménez García-Bóveda, 1994) en el que se pone de manifiesto un coeficiente de correlación moderado-alto, en cuanto a fiabilidad test-retest, para un intervalo de seis semanas.

*Perfil de Calidad de Vida de Lancashire. Lancashire Quality of Life Profile –LQOLP-* (Oliver et al, 1996) fue desarrollado en el Reino Unido para evaluar el impacto de los programas de atención comunitaria sobre la calidad de vida de las personas con trastornos mentales severos. Basado en el QOLI de Lehman. Su validez y fiabilidad han sido consideradas adecuadas (Fernández Rodríguez & Yániz Igal, 2002), existiendo una versión española, (Vázquez Barquero et al, 1997; Gaite et al, 2000). Tiene en cuenta valoraciones relativas al bienestar objetivo (externo al individuo) y subjetivo (del propio individuo). Consta de 105 elementos que evalúan el bienestar global de la persona, su autoconcepto, así como el bienestar, en nueve áreas principales de la vida tanto desde una perspectiva subjetiva como objetiva: Trabajo/educación, tiempo libre/participación de actividades recreativas, religión, finanzas, alojamiento, problemas legales y de seguridad ciudadana, relaciones familiares, relaciones sociales, salud. Los componentes subjetivos de estos dominios son evaluados en una Escala de 7 puntos de Satisfacción Vital (ESV) (1: no puede ser peor, hasta 7: no puede ser mejor).

## PROCEDIMIENTO

La técnica básica de recogida de información es la entrevista, principal recurso metodológico a utilizar en el proceso de evaluación (García-Pérez, 2013b). Esto es así porque es un recurso esencial a la hora de otorgar el empoderamiento a la propia persona en su proceso de recuperación (García-Pérez, 2013a).

La administración de las entrevistas se realizó de forma individual en las propias viviendas supervisadas en las que residía la muestra objeto de estudio, tras la obtención de los permisos necesarios de todos los agentes implicados en la investigación y del consentimiento informado por parte de los participantes. Su aplicación fue llevada a cabo por un único entrevistador entrenado para tal fin, con el objetivo de evitar posibles desviaciones en las interpretaciones.

Sumado a ello, se han realizado diversas entrevistas a responsables de los Servicios de Salud Mental, a los coordinadores de los programas residenciales y al personal de las viviendas. La información de estas entrevistas no se detalla de forma exhaustiva en este trabajo, ya que no es su objetivo primordial, pero sí nos ayuda para comprender ciertos aspectos de funcionamiento de los alojamientos.

## VARIABLES Y ANÁLISIS

Se evalúan las relaciones y diferencias entre los distintos programas de alojamiento con apoyo descritos. Debido al tamaño de la muestra ( $n < 30$  personas) y que la mayor parte de variables se encuentran fuera de la curva de normalidad, se emplean las técnicas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y U de Mann Whitney. El tratamiento de los datos se llevó a cabo a través del programa informático estadístico IBM-SPSS Statistics 22 (2013).

## RESULTADOS

A continuación se muestran las principales diferencias entre los programas residenciales en Asturias, en función de los análisis realizados en torno al funcionamiento interno de los alojamientos; y el perfil funcional; nivel de integración y participación comunitaria; red de apoyo social y satisfacción con la vivienda y calidad de vida de sus usuarios.

### FUNCIONAMIENTO INTERNO

El funcionamiento interno de las viviendas depende, en gran parte, de la institución que se encarga de prestar el apoyo, puesto que no todos los dispositivos tienen el mismo índice ambiental ni las mismas normas de funcionamiento (García-Pérez, 2013b). En este sentido, como se puede observar en la Tabla 1, existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de restricción de los diferentes programas, por cuanto la Fundación Asturiana de Atención y Protección a Personas con Discapacidades y Dependencias (FASAD) y la Fundación SILOÉ tienen un índice ambiental similar, con una media de 16.25 restricciones la primera y 17 pautas restrictivas la segunda, diferenciándose del piso que gestiona la Comunidad Terapéutica en Avilés, con 22 medidas que se acercan a un ambiente institucional. Quizás por estar bajo la supervisión de un dispositivo eminentemente sanitario, adaptando algunas de las normas derivadas del propio centro de rehabilitación psicosocial, que se desarrolla en un ambiente más asistencial y algo menos independiente. Sin embargo, todas las puntuaciones están lejos de la restricción máxima (55).

## FUNCIONAMIENTO BÁSICO Y SOCIAL DE LOS RESIDENTES

Los residentes presentan, en términos generales, valores óptimos de funcionamiento básico, con una relativa independencia en el desempeño de los grupos de habilidades (García-Pérez & Torío López, en prensa). Sin embargo, comparando los datos en función de la entidad que gestiona la vivienda, observamos diferencias en el desempeño de las habilidades domésticas y la actividad y las relaciones sociales de los residentes (tabla 1). En el grupo de habilidades domésticas, las personas que viven en el piso apoyado por la Comunidad Terapéutica de Avilés, tienen un nivel de desempeño cercano a la puntuación máxima del cuestionario, por lo que su valoración en este apartado es totalmente normalizado. Por el contrario, las personas de SILOÉ

son las que tienen mayores dificultades a la hora de desempeñar estas competencias como la compra de comestibles o el cuidado y limpieza del piso, con una valoración media de 2.2 sobre 4, comparado con el 3.76 de Comunidad Terapéutica o, incluso, el 2.9 de FASAD.

Pero, quizás, la diferencia más llamativa reside en el apartado relacionado con la actividad y las relaciones sociales, con una diferencia de punto y medio en el nivel de desempeño de las variables que componen la puntuación entre el 3,6 de Comunidad y el dato de FASAD y SILOÉ, muy poco por encima del 2 en ambos casos.

En cuanto al número de disfunciones graves de los residentes, hemos de indicar que existen diferencias significativas entre los programas ( $p=0.020$ ), una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis. Así pues, los residentes del piso de Comunidad tienen entre una y tres disfunciones en habilidades básicas, aunque debemos reducir el dato a una actividad problemática solamente en cada uno de los usuarios, que es la media. En cambio, el 100% del conjunto de residentes en los pisos de SILOÉ tienen entre 4 y 7 problemas graves, con una media de 6 por usuario, mientras que la fundación FASAD es la que cuenta con un abanico más amplio en cuanto a las características funcionales de sus residentes puesto que, aunque su media es de 4.69 disfunciones por residente, es aquí donde residen las personas con trastorno mental severo más afectadas en sus habilidades cotidianas (tabla 2).

Tabla 1.- Análisis diferencial de los diferentes programas de alojamiento con apoyo

PROGRAMAS DE ALOJAMIENTO CON APOYO			
	N	$\chi^2$ (Kruskal-Wallis)	P
Índice Ambiental	21	9.130	.010*
Autocuidado	21	3.060	.217
Habilidades Domésticas	21	9.344	.009*
Habilidades Comunitaria	21	0.101	.951
Actividad y Relaciones Sociales	21	6.877	.032*
Número de Disfunciones graves en competencias de la vida diaria	21	7.845	.020*
Inventario de Conducta Social	21	4.832	.089
Número de Problemas Graves de Conducta	21	4.277	.118
Integración Comunitaria	21	2.415	.299
Participación Comunitaria	21	10.496	.005*
Apoyo Social Sistemas Informales	21	4.441	.109
Apoyo Social Sistemas Formales	21	0.829	.661

Tabla 2.- Porcentaje de residentes con disfunciones graves en habilidades básicas en función del programa residencial.

Nº de problemas	Usuarios con disfunciones graves		
	FASAD	SILOÉ	Comunidad Terapéutica
Ninguno	0%	0%	0%
De 1 a 3	53.8%	0%	100%
De 4 a 7	30.8%	100%	0%
Más de 7	15.4%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

Respecto al funcionamiento social de los usuarios de las viviendas, no existen diferencias significativas en función de residir en una vivienda de FASAD, SILOÉ o Comunidad, al igual que ocurre con el número de problemas graves de comportamiento (tabla 1). Sin embargo, las personas que habitan bajo la supervisión del personal del dispositivo sanitario obtienen mejores puntuaciones en la escala, como se puede comprobar en la tabla 3.

PROGRAMAS DE ALOJAMIENTO CON APOYO			
Apoyo Psicológico Cotidiano	21	2.325	.313
Apoyo Instrumental Cotidiano	21	0.523	.770
Apoyo Instrumental en Crisis	21	1.785	.410
Apoyo Psicológico en Crisis	21	0.549	.760
Red de Apoyo Social	21	6.840	.033*
Opinión conjunto de su vida	21	6.663	.718
Satisfacción situación financiera	21	2.171	.338
Satisfacción condiciones vivienda	21	3.910	.142
Satisfacción grado de independencia	21	2.539	.281
Satisfacción grado influencia en el piso	21	4.513	.105
Satisfacción compañeros piso	21	0.915	.633
Satisfacción grado de intimidad	21	2.415	.299
Satisfacción vivir en piso mucho más tiempo	21	0.473	.790
Satisfacción seguridad personal	21	0.298	.861
Satisfacción seguridad barrio	21	0.622	.733
Satisfacción familia	21	1.351	.509
Satisfacción nivel relación familiar	21	2.025	.363
Satisfacción relación otras personas	21	0.513	.774
Satisfacción número de amigos	21	0.605	.739
Satisfacción estado de salud	21	3.070	.215
Satisfacción bienestar psíquico	21	0.325	.850
Satisfacción vida global	21	0.609	.734
Satisfacción vida actual	21	0.159	.923

P<.05

Tabla 3.- Puntuación media del inventario de conducta social en función de la entidad gestora de la supervisión.

	Puntuación usuarios en función de la entidad gestora		
	FASAD	SILOÉ	Comunidad Terapéutica
Media Inventario Conducta Social	59.11	57.40	72.67

#### INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Los tres programas obtienen puntuaciones similares en cuanto a los niveles de integración comunitaria de sus residentes. Sin embargo, las diferencias provienen en cuanto se analiza su participación en el entorno y el vecindario (tabla 1). En esta ocasión, Fundación FASAD se encuentra por debajo de los niveles obtenidos por SILOÉ y, especialmente, el piso de Comunidad, que de nuevo presenta los valores más elevados de participación.

#### APOYO SOCIAL

A lo largo del análisis de cada una de las dimensiones que configuran el apoyo social, se ha comprobado que no hay diferencias significativas en función de la entidad que gestiona las viviendas. Sin embargo, sí existen tales diferencias en la puntuación final del apoyo social ( $p=0.033$ ), dándose, únicamente, entre los usuarios que residen en FASAD y los que habitan los alojamientos de SILOÉ ( $U= 6.500$ ;  $p=0.008$ ). En esta últimas, las personas disponen de una red de apoyo social significativamente más amplia que los que viven en las viviendas supervisadas por FASAD, con una red social que supera las 9 personas (fundamentalmente trabajadores y compañeros del piso, otros profesionales de salud mental y la madre), por las seis de los residentes de FASAD (principalmente personas de la vivienda y familia). Por último, las personas que habitan el piso de Comunidad, disponen de

menos referentes de apoyo social, centrándose sobremanera en los profesionales de salud mental como psiquiatras, psicólogos y tutores de enfermería.

#### SATISFACCIÓN Y CALIDAD DE VIDA

La entidad que gestiona los alojamientos no repercute en la opinión de los usuarios en cuanto a aspectos como compañeros de piso, personal, comida, entorno interior y exterior ni en el régimen de funcionamiento. Del mismo modo, tampoco se encuentran diferencias en las distintas dimensiones de calidad de vida subjetiva del Perfil de Calidad de Vida de Lancashire (ver tabla 1).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Iniciamos el presente apartado de conclusiones intentando responder a la pregunta que nos hacíamos en el título. ¿Hay diferencias entre los programas? ¿Se obtienen resultados distintos? La respuesta es que, en términos generales, no existen grandes diferencias desde el punto de vista del efecto que provocan sobre sus usuarios, de su funcionamiento, apoyo social y calidad de vida.

Sin embargo, debemos hacer constar diversas cuestiones que son importantes para el desarrollo de los programas y para los usuarios.

En primer lugar, las tres intervenciones reman en la misma dirección en cuanto a objetivos y servicios. Sin embargo, el marco normativo de los programas ya muestra las primeras diferencias, por cuanto la vivienda apoyada desde el Centro de Rehabilitación Psicosocial tiene unos índices de restricción más amplios que las viviendas de FASAD y SILOÉ. Aún así, la mayor diferencia se expresa en el ritmo de funcionamiento del día a día, en la filosofía general de intervención y en los profesionales que lo llevan a cabo. Las viviendas de FASAD destacan por su flexibilidad ya que, aunque su régimen interno pautase alguna norma, muchas de ellas, en la práctica, dependen de la situación, de

cada alojamiento y de cada usuario. Esto es porque las viviendas nacieron con una clara vocación de entrenamiento para la vida independiente, como un dispositivo temporal intermedio entre el modelo clínico y la comunidad, derivando en la actualidad a ser viviendas permanentes pero con personal diurno permanente y funcionamiento de programa de entrenamiento. Respecto a las viviendas de SILOÉ, sí se rigen bajo un funcionamiento estándar y bajo un modelo programático establecido como paso previo a un alojamiento más independiente. En este sentido, las normas y el programa están definidos y son los residentes quienes se adaptan al modelo. Además, los usuarios son conscientes de que se encuentran en un programa residencial con fecha de finalización y que han de aprovechar las oportunidades de formación que se les ofrece desde la coordinación de diferentes servicios y entidades que conforman el Proyecto Prometeo.

Por último, nos encontramos con la peculiaridad de la vivienda supervisada directamente por los servicios públicos de salud mental a través del recurso sanitario de Comunidad Terapéutica. Este alojamiento sigue bajo tal supervisión por la inercia y buen funcionamiento de los años, puesto que se trata de residentes con bastante autonomía y no necesitan un apoyo constante. El “control” que se ejerce es, básicamente, por las mañanas, ya que los usuarios han de acudir a diario a Comunidad terapéutica o al Hospital de Día, por lo que tienen unos horarios fijados y unas actividades definidas. En este sentido, tiene un funcionamiento con apoyos más puntuales, puesto que disponen de ayuda a domicilio para tareas domésticas y el personal de enfermería sólo acude al piso para efectuar un apoyo puntual y una visita diaria para comprobar que está todo correcto. Por tanto, en cierto modo, su forma de proceder es parecido al desarrollado en Italia, con mayor dependencia de las estructuras sanitarias (Rocca, 2005). Otra cuestión a la que hacíamos referencia es al del personal de la viviendas: la gestionada por el Servicio de Salud Mental no tiene personal asignado al mismo, sino que son los y las profesionales del Centro de Rehabilitación Psicosocial quienes ejercen la supervisión, principalmente su personal de enfermería. En los pisos de FASAD, al personal se le denomina “cuidadores”, es decir, sin una formación específica o titulación requerida. En cambio en los alojamientos de

SILOÉ, quienes intervienen y apoyan la vivienda son profesionales socioeducativos (Educadores Sociales, Pedagogos, etc.).

En segundo lugar, analizados el perfil funcional de usuarios y usuarias, su integración y participación comunitaria, su apoyo social y su calidad de vida y satisfacción, únicamente se observan diferencias en algunas dimensiones de sus competencias básicas, su funcionamiento y participación social y la red de apoyo social. Por tanto, tienen un perfil similar, coincidente con el de otros programas residenciales (López Álvarez et al., 2005; Rickard et al., 2005). Esto nos lleva a pensar que, al no existir una elección en base a las preferencias de las personas con TMS, los residentes son “propuestos” desde las comisiones de Salud Mental, por lo que eligen personas con unas características y unos niveles de funcionamiento no muy diferenciales.

Por otra parte, casi todas las distorsiones existentes entre los programas tienen un denominador común, y es el piso gestionado por Comunidad Terapéutica, cuyos usuarios presentan un funcionamiento más autónomo que el resto, casualmente en un alojamiento con mayor índice de restricción. Esta circunstancia conecta con la necesidad de realizar una futura investigación que determine si existen diferencias entre la visión de diferentes profesionales: personal de enfermería de Salud Mental y educadores y cuidadores con un perfil básicamente social. Debido a que la información de los diferentes perfiles funcionales proviene de un informador clave, en este caso el personal de las viviendas y nuestra intención futura es determinar si esas diferencias puedan venir originadas por la “distinta vara de medir” que puedan tener unos y otros, tal y como nos expresaba un responsable de los servicios de Salud Mental.

Por último, el hecho de no encontrar tampoco diferencias significativas en cuanto a su satisfacción y calidad de vida subjetiva puede venir motivado porque las expectativas y actitudes individuales, junto con las vivencias pasadas y necesidades, juegan un papel elemental en la configuración de su bienestar general y en las diferentes dimensiones de satisfacción, más allá de la vivienda en sí (Patterson et al., 2013). En este sentido, pueden percibir e interpretar el mismo evento de muy diferente manera: “después de la vida que llevé, ahora estoy en la gloria, tranquila,



no necesito más” (U14), o “estar rodeado de cuidadores todo el día no es lo que quiero en mi vida, no puedo estar contento de vivir así” (U-15).

Finalmente, se concluye que los distintos programas de alojamiento con apoyo para personas con TMS en Asturias, aun partiendo de modelos diferentes, presentan unos datos y unos resultados similares, de modo que sus usuarios han mejorado sus condiciones de vida (66.6%) y su enfermedad desde que residen en los pisos con apoyo (57.1%), por lo que casi todos ellos (95.2%), recomiendan el dispositivo residencial a otras personas con TMS que puedan acceder al programa por sus beneficios presentes y futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, M., Bas Peña, E., Crabay, M.I., & Schiavoni, M.C. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 83-95.
- De Heer-Wunderink, C.H, Visser, E., Sytema, S., & Wiersma, D. (2012). Social Inclusion of people With Severe Mental Illness Living in Community Housing Programs. *Psychiatric Services*, 63 (11), 1102-1107.
- Fernández Rodríguez, L.J. & Yániz Igal, B. (2002). Instrumentos de evaluación de calidad de vida en las esquizofrenias. *Informaciones Psiquiátricas*, 169, 269-284.
- Gaite, L. et al. (2000). Quality of life in schizophrenia: development, reliability and internal consistency of the Lancashire Quality of Life Profile - European Version. EPSILON Study 8. *British Journal of Psychiatry*, 177, 49-54.
- García-Pérez, O. (2013a). El rol del ciudadano de la persona con trastorno mental severo: preferencias y poder de elección sobre la vivienda. In S. Torío López, O. García-Pérez, J.V. Peña Calvo y C. Ma Fernández García. *La Crisis Social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp.78-83). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- García-Pérez, O. (2013b). Viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en Asturias: ¿ambiente restrictivo o abiertas a la comunidad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 123-136.
- García-Pérez, O., & Torío López, S. (en prensa). Funcionamiento básico y social de los usuarios de las viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en Asturias: necesidad de una intervención pedagógica. *Revista Complutense de Educación*. Artículo aceptado pendiente de publicación.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Grupo Andaluz De Investigación En Salud Mental. (2000). *BELS. Habilidades Básicas de la Vida Diaria*. Granada: Autor.
- Hubley, A.M., Russell, L.B., Palepu, A., & Hwang, S.W. (2014). Subjective Quality of Life Among Individuals who are Homeless: A Review of Current Knowledge. *Social Indicators Research*, 115, 509-524. DOI 10.1007/s11205-012-9998-7
- IBM Corp. Released. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jiménez, J.F. et al. (2000). Evaluación del funcionamiento de la vida diaria en personas con trastorno mental de larga evolución. Adaptación y fiabilidad de la versión española del “Basic Everyday Living Skills” (BELS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 28 (5), 284-288.
- López Álvarez, M. et al. (2005). Evaluación del Programa Residencial para personas con trastorno mental severo en Andalucía (IV): perfiles funcionales y redes sociales de los residentes. *Rehabilitación Psicosocial*, 2 (2), 44-55.
- Marín, M.A. (2013) La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (29). Extraído de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1144>
- Oliver, J., Huxley, P., Bridges, K., & Mohamad, H. (1997). *Quality of life and Mental Health Services*. London: Routledge.
- Patterson, M., Moniruzzaman, A., Palepu, A., Zabkiewicz, D., Frankish, C.J., Krausz, M. y Somers, J.M. (2013). Housing First improves subjective quality of life among homeless adults with mental illness: 12-month findings from a randomized controlled trial in Vancouver, British Columbia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 1245-1259.
- Rocca, G. (2005). Atención Residencial en Italia tras la clausura de los Hospitales Psiquiátricos. *I Congreso de la FEARP. Madrid, 24 de Noviembre de 2005*. Recuperado de: [http://www.amrp.info/eventos/pp/Taller\\_%20Gabrielle%20Rocca%20residencial%20italianos.ppt](http://www.amrp.info/eventos/pp/Taller_%20Gabrielle%20Rocca%20residencial%20italianos.ppt).
- Salvador L. et al. (1998). A reliability study of the Spanish version of the Social Behaviour Schedule (SBS) in a population of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 22-28.
- Vazquez-Barquero J.L. et al. (1997). Desarrollo de la versión española del Perfil de Calidad de Vida de Lancashire-LQOLP. *Archivos de Neurobiología*, 60 (2), 125-139.
- Vázquez Morejón, A.J., & Jiménez García-Bóveda, R. (1994). Inventario de Conducta Social (Social Behaviour Schedule): fiabilidad y validez de un instrumento de evaluación para pacientes mentales crónicos. *Actas Luso-Españolas de Neurología Psiquiátrica*, 22 (1), 34-39.
- Veiel, H. (1990). The Mannheim Interview on Social Support. Reliability and validity data from three samples. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 25, 250-259.
- Wong, Y.L.I., Matejkowski, J., & Lee, S. (2009). Social Integration of People with Serious Mental Illness: Network Transactions and Satisfaction. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 38 (1), 51-67.
- Wykes, T., & Sturt, E. (1986). The Measurement of Social Behavior in Psychiatric Patients: An Assessment of the Reliability and Validity of the SBS Schedule. *British Journal of Psychiatry*, 148, 1-11.
- Yanos, P., Stefanic, A., & Tsemberis, S. (2012). Objective Community Integration of Mental Health Consumers Living in Supported Housing and of Others in the Community. *Psychiatric Services*, 63, 438-444. doi: 10.1176/appi.ps.201100397

# AVANZANDO EN UN MODELO DE EDUCACIÓN ON-LINE CENTRADO EN LOS PROBLEMAS PRIORITARIOS EXPRESADOS POR GRUPOS DE ADOLESCENTES Y JÓVENES

## RESUMEN

La comunicación presenta los resultados preliminares de un estudio cuyo objetivo principal ha sido obtener información sobre dudas y prioridades que manifiestan los adolescentes y jóvenes sobre los problemas que más les preocupan. Para ello, se realizó un estudio cualitativo con 12 grupos de discusión, en los que participaron un total de 120 Jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 18 años, 67 chicas y 53 chicos de 12 centros escolares de las comunidades de Castilla y León y Extremadura, correspondiente a los niveles educativos de 3º y 4º de la ESO. Los resultados de la investigación tienen impacto en la planificación y ejecución de modalidades de intervención, específicas a la realidad adolescente y juvenil, al tratar de dar respuesta a numerosas dudas y problemas que éstos son incapaces de solucionar en sus entornos más cercanos como los padres, profesores o amigos. Por este motivo, a partir de la información recogida y analizada en el estudio se diseñó (en una segunda fase de ejecución del trabajo) una página web informativa, de carácter institucional, basado en un sistema tutorizado de preguntas y respuestas.

## INTRODUCCIÓN

Nadie duda que Internet ha cambiado nuestro mundo, haciéndonos parte de una red global y siendo en la actualidad la primera herramienta de búsqueda de información, de forma especial para adolescentes y jóvenes, denominados por algunos autores como “generación Google” (Hernández, González & Jones, 2011). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2013) el 53,8% de la población española de 16 a 74 años utiliza Internet a diario y siete de cada 10 internautas han utilizado dispositivos móviles para conectarse a Internet, principalmente el teléfono. Un 53,8% de quienes acceden a Internet lo hacen para buscar información sobre temas de salud. Estas cifras indican el progresivo impacto de las TIC, derivado también del mayor acceso a estas tecnologías.

Numerosos estudios confirman también que Internet es la herramienta preferida por adolescentes a la hora de adquirir información sobre temas que les hacen sentirse incómodos cuando los han de discutir con padres, educadores, o personal especializado (Buhi, Daley, Fuhrmann & Smith, 2009). Estos temas se relacionan con la sexualidad, cambios corporales, menstruación, maltrato físico/sexual, adicciones, relaciones personales, contracepción, embarazo, y enfermedades de transmisión sexual (Borzekowski & Rickert, 2001a, 2001b; Gray, Klein, Cantrill & Noyce, 2002; Buhi et al., 2009). Factores de riesgo adicionales se relacionan con la dificultad a la hora de buscar, entender y utilizar esta información, especialmente cuando se encuentra desconectada del sistema asistencial o elaborada en una realidad distinta a la que pertenecen los usuarios interesados en la misma.

La evidencia empírica acumulada sugiere que un gran número de usuarios opta por el empleo de Internet para realizar consultas, gracias a ventajas como: 1) anonimato de la comunicación, 2) rapidez en el intercambio de información, 3) posibilidad de acceso en tiempo y lugar establecido por los usuarios, y 4) menores costes (Yager, 2001; Döring, 2003; Grunwald & Wesemann, 2007).

Pese a ello, apenas existen webs o espacios informativos específicos sobre temas que preocupen a los adolescentes en las instituciones educativas, ni webs institucionales estatales o de

Sánchez Gómez, M<sup>a</sup> Cruz

Universidad de Salamanca

Vicario Palacios, Beatriz

Universidad Pontificia de Salamanca

Martín García, Antonio Víctor

Universidad de Salamanca

mcsago@usal.es; bpalaciosvii@upsa.es; avmg@usal.es

### Palabras clave

Educación de jóvenes y adolescentes, grupo de discusión, internet

las comunidades autónomas. Algunas explicaciones ante la falta de visibilidad o atractivo de espacios abiertos por las Administraciones Públicas apuntan la existencia de una información estática, sin interactividad y poco adaptadas a distintos grupos de usuarios. Por otro lado, la búsqueda de información en Internet de forma “abierta”, sin el refrendo de una institución responsable y sin autores que se responsabilicen de los contenidos, muestra numerosos ejemplos de información manifiestamente errónea o, en ocasiones, “curanderismo electrónico”, con graves riesgos para la salud. En otras palabras, no existe un modelo de educación on-line que se centre en los problemas prioritarios y en la realidad social que presenta la población juvenil y adolescente relacionados con temas de salud en general.

Para superar esta situación, es importante el trabajo coordinado entre la administración de educación, los profesionales y los equipos de investigación de cada país a la hora de diseñar, difundir y evaluar este tipo de información. De hecho, desde la última década del siglo XX, numerosas evidencias avalan la eficacia de intervenciones realizadas a través de Internet en relación con áreas como los hábitos de alimentación (Alexander et al., 2010), el tabaquismo (Shahab & McEwen, 2009) o la salud sexual (Buhi et al., 2009).

En resumen, es importante que los estudios sobre educación social cuenten con investigaciones científicas de calidad que posicionen el tema a niveles local, regional, nacional e internacional, promoviendo acciones tendentes a fortalecer la educación preventiva relacionada con la salud en adolescentes también a través de internet.

## MÉTODO

Como enfoque teórico y metodológico para este trabajo hemos seguido la “Teoría fundamentada” (grounded theory) ya que, según Strauss y Corbin, 1994, p. 273 “(...) es una metodología general para desarrollar teoría que esté basada en una recogida y análisis sistemático de los datos. La teoría se desarrolla a lo largo de la investigación, mediante una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos”.

El proceso de análisis en la teoría fundamentada es sumamente dinámico y creativo, y se basa en dos estrategias fundamentales: el método comparativo constante (la recolección de la información, la codificación y el análisis se realizan simultáneamente), y el muestreo teórico (se seleccionan nuevos casos en función de su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados).

Objetivo general:

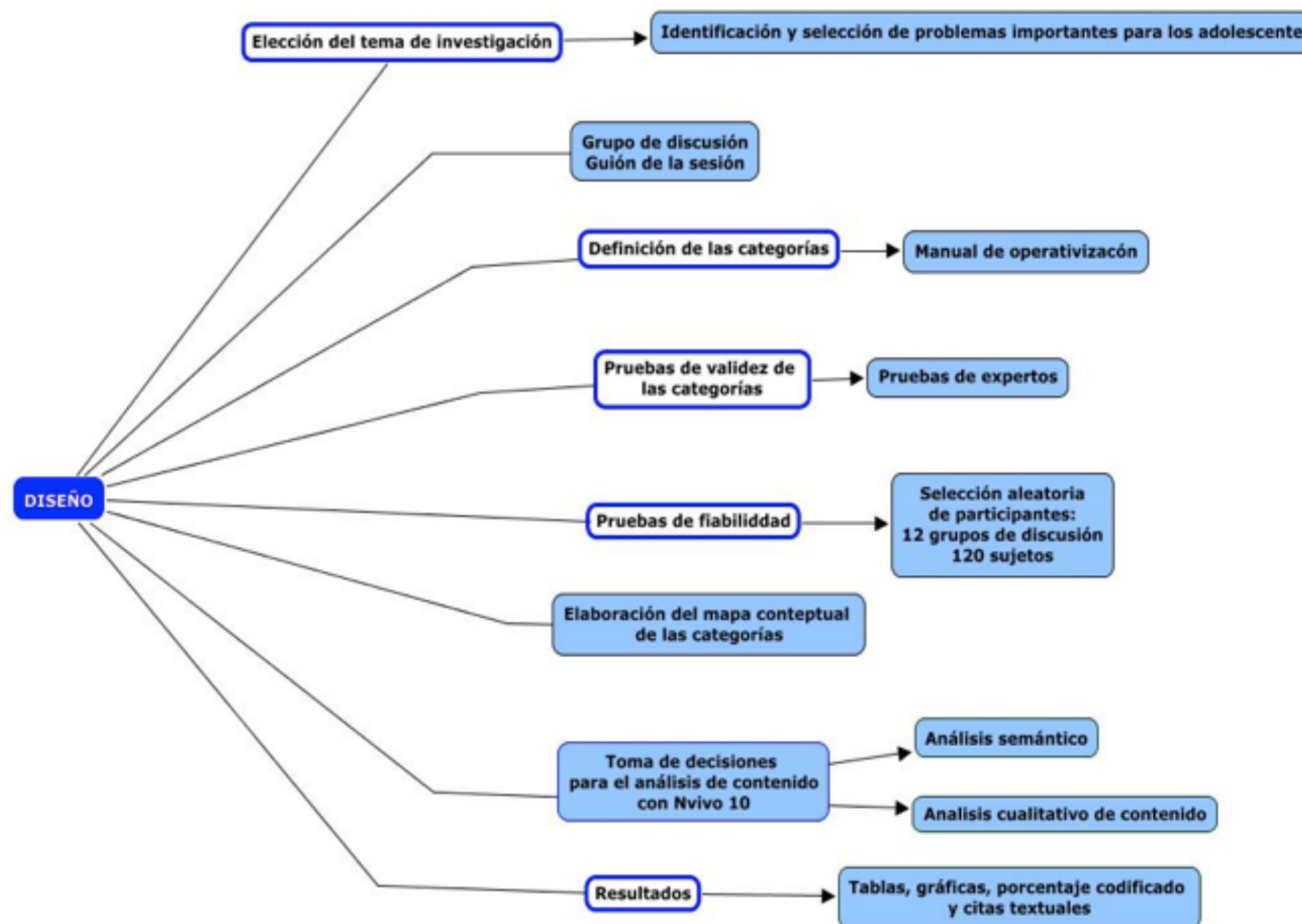
- Diseñar un espacio virtual interactivo dirigido a adolescentes y jóvenes sobre temas que les preocupan, con objeto de contribuir a solucionar problemas educativos y sociales, fomentar la educación abierta para en jóvenes y adolescentes y contribuir a la identificación de prioridades de intervención.

Para la consecución de este objetivo general se realizó un estudio cuya finalidad fue identificar las dudas de los adolescentes y jóvenes en temas importantes para ellos relacionados con la salud y que no se atreven a consultar a profesionales en público, por miedo a sentirse rechazados, por vergüenza, incomprensión, u otros motivos.

El proceso de selección de contenidos se llevó a cabo siguiendo parámetros y técnicas cualitativas. La metodología cualitativa es de gran utilidad para este fin. A través de dicha metodología, se han identificado y seleccionado los contenidos para la creación de un espacio virtual interactivo que responda a los interrogantes o dudas que se plantean. Si consideramos que el análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo que se alimenta, fundamentalmente de la experiencia directa de los

investigadores en los escenarios estudiados y si tenemos en cuenta que los datos son a menudo muy heterogéneos y que provienen tanto de entrevistas (individuales y en grupo), como de observaciones directas, de documentos públicos o privados, de notas metodológicas, etc., entonces, la coherencia en la integración de los mismos es indispensable para recomponer una visión de conjunto. Aunque todos los datos son importantes, se precisa de

una cierta mirada crítica para distinguir los que van a constituir la fuente principal de la teorización. En resumen, el diseño seguido para este fin se presenta en el siguiente mapa conceptual:



La recogida de información se realizó mediante grupos de discusión con sujetos de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años de edad, para ambos sexos. De la población total, se ha seleccionado una muestra de adolescentes de 12 colegios de las comunidades de Castilla y León y Extremadura, correspondiente a los niveles educativos de 3º y 4º de la ESO. Los datos fueron tratados, tanto para la transcripción como para la categorización, codificación y transformación de datos textuales, con el programa Nvivo10.

Se realizaron 12 grupos de discusión. Cada grupo duró aproximadamente hora y media. Fueron grabados en video, previo consentimiento informado, para poder ser transcrito con mayor fidelidad. Los datos de la muestra son los siguientes: 120 Jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 18 años, 67 mujeres y 53 hombres. De 12 colegios de las comunidades de Castilla y León y Extremadura, correspondiente a los niveles educativos de 3º y 4º de la ESO.

Los grupos resultaron muy participativos, en el guión de la sesión se proponía hablar de temas como por ejemplo: abuso infantil, alcohol, cafeína y otros excitantes, enfermedades, comportamientos obsesivo-compulsivos, desórdenes alimenticios, drogas de diseño, drogas duras, marihuana, bajo rendimiento académico, pérdida de seres queridos, suicidio, etc.

Tras la realización de las entrevistas grupales se realizó la lectura de las transcripciones grabadas de las sesiones. El análisis fue realizado por varios expertos/as (docentes, pedagogos, psicólogos y orientadores). Para que cada una de las categorías formase parte del elenco final, debió haber un acuerdo del 80% total en los juicios emitidos por los expertos bajo los criterios de exhaustividad y pertinencia de la categoría con el tema abordado. Con este sistema de validación garantizamos que se cumpliera el criterio de calidad de la categorización.

Para el desarrollo de los grupos de discusión se utilizó el siguiente guion:

#### TEMAS DE INTERÉS PARA JÓVENES Y ADOLESCENTES:

##### 1.1. VIOLENCIA

- 1.1.1 *Violencia psicológica*
  - 1.1.1.1 Bullying (psicológico)
  - 1.1.1.2 De pareja (psicológico)
  - 1.1.1.3 Infantil
    - 1.1.1.3.1. Hijos
    - 1.1.1.3.2. Alumnos
    - 1.1.1.3.3. Amigos
- 1.1.2 *Violencia física*
  - 1.1.2.1. De pareja
  - 1.1.2.2. Infantil
    - 1.1.2.2.1. Hijos
    - 1.1.2.2.2. Alumnos
    - 1.1.2.2.3. Amigos
  - 1.1.2.3. Bullying (físico)

##### 1.2. DROGAS

- 1.2.1 *Drogas blandas*
  - 1.2.1.1 alcohol
  - 1.2.1.2 Tabaco y nicotina
  - 1.2.1.3 cafeína y otros excitantes
  - 1.2.1.4 marihuana
  - 1.2.1.5 otras
- 1.2.2 *Drogas duras*
  - 1.2.2.1 drogas de diseño
    - 1.2.2.1.1 LSD
    - 1.2.2.1.2 MDMA
    - 1.2.2.1.3 éxtasis
    - 1.2.2.1.4 otras
  - 1.2.2.2 cocaína
  - 1.2.2.3 Heroína
  - 1.2.2.4 Otras
  - 1.2.2.5 consecuencias del consumo de drogas
- 1.2.3 *Medicamentos*

##### 1.3. SEXUALIDAD

- 1.3.1 *Erotismo*
- 1.3.2 *Pornografía*
- 1.3.3 *Fetiches y filias*
- 1.3.4 *Juguetes sexuales*
- 1.3.5 *Masturbación*
- 1.3.6 *Orgasmos*
- 1.3.7 *Genitales*
- 1.3.8 *Secreciones sexuales*
- 1.3.9 *Variaciones sexuales*
  - 1.3.9.1 Homosexualidad
  - 1.3.9.2 Transexualidad
  - 1.3.9.3 Bisexualidad
  - 1.3.9.4 Heterosexualidad
- 1.3.10 *Métodos anticonceptivos*
- 1.3.11 *Embarazos*
  - 1.3.11.1 Deseado
  - 1.3.11.2 No deseado
  - 1.3.11.3 Aborto
- 1.3.12 *ETS*
- 1.3.13 *Abusos sexuales*
- 1.3.14 *Mitos*

##### 1.4. NUTRICIÓN

- 1.4.1 *desórdenes alimenticios*

- 1.3.14.1 Anorexia
- 1.3.14.2 Bulimia
- 1.3.14.3 Obesidad
- 1.3.14.4 Sobrepeso
- 1.3.14.5 Vigorexia
- 1.3.14.6 Otros

##### 1.5. PROBLEMAS PSICOLÓGICOS

- 1.3.15 *Comportamiento obsesivo-compulsivo*
- 1.3.16 *Estrés y ansiedad*
- 1.3.17 *Suicidio*
- 1.3.18 *Pérdida de seres queridos*
- 1.3.19 *Depresión*
- 1.3.20 *Problemas de comunicación*
- 1.3.21 *Autoestima*
- 1.3.22 *Esquizofrenia*
- 1.3.23 *Otros*

##### 1.6. ENFERMEDADES Y SALUD

- 1.3.24 *Cáncer*
- 1.3.25 *Infartos*
- 1.3.26 *Diabetes*
- 1.3.27 *Otras*

##### 1.7. ACTIVIDADES ESCOLARES

- 1.3.28 *Técnicas de estudio*
- 1.3.29 *Conflicto en el aula*
- 1.3.30 *Relaciones*
  - 1.3.30.1 Con profesores
  - 1.3.30.2 con compañeros
  - 1.3.30.3 Con la familia
  - 1.3.30.4 Otros
- 1.3.31 *Éxito/fracaso*

##### 1.8. SOCIEDAD

- 1.3.32 *Amistad fuera del contexto escolar*
- 1.3.33 *Publicidad y medios de comunicación*
- 1.3.34 *Racismo*
- 1.3.35 *Machismo/hembrismo/feminismo*
- 1.3.36 *Roles y estatus sociales*

##### 1.9. ABANDONO

##### 1.10. IMAGEN CORPORAL

## RESULTADOS

Para el análisis de contenido de las transcripciones de los grupos de discusión hemos utilizado el modelo de Miles y Huberman (1994), el cual se describe a continuación

Una vez agrupados y ordenados los datos dentro de conceptos (categorización) hay que decidir sobre la asociación de cada unidad textual a una categoría determinada (codificación). De esta forma se cumple la función mediadora entre los datos y la teoría que construimos sobre ellos. Tras la codificación hay que evaluar la presencia de cada categoría en los discursos, es decir, cuánto es mencionada la categoría por los jóvenes entrevistados. Aunque tenga cierto sentido cuantitativo, porque se ofrezca el porcentaje en que aparece en los materiales analizados, lo realmente importante es describir el significado que los sujetos dan a la misma.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, primero ofreceremos el mapa conceptual con las categorías más representativas y de mayor porcentaje y luego, comentaremos “con citas textuales” el significado que cada una tiene para los sujetos entrevistados.

En el siguiente mapa conceptual se recogen las preocupaciones más importantes para los adolescentes de cada uno de los 12 centros estudiados.



Como se puede ver en la imagen anterior, en cada centro los grupos de discusión han destacado distintos temas y en distintos porcentajes. En la siguiente tabla se pueden ver cuáles han sido cada uno de ellos de forma más específica.

Por otro lado, de manera general, los problemas que más preocupan a los jóvenes son los mitos sobre la sexualidad con un 5,7%, apareciendo en el 50% de los centros en los que se realizaron los grupos de discusión. Algunos ejemplos de las preguntas que realizan los jóvenes son:

*“¿Cuándo y cómo es aconsejable tomar la píldora del día después?”*(Chica, IES1)

COLEGIOS	CATEGORÍAS CON MAYOR %			
IES 1	Mitos sexualidad	15%	Drogas	13%
IES 2	Comportamiento	20%	Estrés y ansiedad	17%
IES 3	Alcohol	13%	Desordenes Alimenticio	12%
IES 4	Estrés y Ansiedad	13%	Desordenes Alimenticios	7%
IES 5	Estrés y Ansiedad	15%	Marihuana	12%
IES 6	Mitos	15%	Embarazos y Alcohol	9%
IES 7	Drogas	23%	Alcohol y Masturbación	15%
IES 8	Otras enfermedades	10%	Suicidio y Abusos Sexuales	7%
IES 9	Alcohol	16%	Bullying y Marihuana	8%
IES 10	Métodos	42%	Otras drogas, cáncer y tabaco	15%
	Anticonceptivos			
IES 11	Homosexualidad	32%	Métodos Anticonceptivos	13%
			Violencia Pareja	
IES 12	Suicidio	7%	Amigos	4%

*“¿Cuándo se puede empezar a tener relaciones sexuales?”* (Chico, IES12)

En segundo lugar les preocupa el consumo de alcohol. Está presente en el discurso de los entrevistados de 10 de los 12 centros analizados. Estas preocupaciones se asemejan a los resultados encontrados en un estudio sobre consumo de alcohol y drogas en adolescentes (Sánchez, Palacios, Martín García, 2013), en los que se observó que es un problema importante, ya que el 75% de los encuestados manifestaba haber consumido alcohol y la media de edad de la primera borrachera se sitúa en los 16 años. Además, son ellos mismos quienes aportan soluciones para un no consumo o consumo responsable, entre las que destacan, un mayor número de actividades de ocio y tiempo libre, y la venta controlada del mismo.

La pregunta más frecuente está relacionada con las consecuencias del consumo abusivo de alcohol:

*“¿Qué consecuencias tiene un consumo prolongado de alcohol?”* (Chico, IES5)

*“¿Conducir habiendo bebido alcohol y tomado drogas qué implica?”* (Chico, IES6)

Otra categoría que cabe destacar es el suicidio. Las tasas de suicidio en adolescentes se ha duplicado en los últimos años debido a la “falta de tolerancia a la frustración” (Irigoyen, 2011). En España se calcula que “las tasas de suicidio resultantes en la población joven son de 1,02 por 100.000 entre los menores de 19 años y de 2,66 por 100.000 entre los jóvenes de 20 a 29 años” (Pérez, 2011).

*“En mi familia ha habido casos de suicidio. Me da miedo que vuelva a pasar. ¿Se puede prevenir?”* (Chica, IES3)

*“Estoy desesperada porque no tengo ganas de vivir, mi vida no tiene sentido, no valgo para nada, ¿qué puedo hacer?”* (Chica, IES4)

Otro comentario que sobresale son las dudas que los jóvenes tienen acerca de la “imagen corporal”, seguido de consumo de “otras Drogas”. Los siguientes interrogantes están relacionados con la “la homosexualidad”, las “ETS” y “el aborto”

*“¿qué son las enfermedades de transmisión sexual? ¿cómo puedo saber si mi novio tiene alguna y si está infectado?”* (Chica, IES11)

Finalmente, los problemas sobre su educación también están presentes en los discursos. Están interesados en informarse sobre técnicas de estudio, cómo hacer un currículum, y la elección profesional, entre otras.

*“quisiera saber qué son las técnicas de estudio para obtener mejor rendimiento”* (Chico, IES7)

“Mis padres me presionan para que haga los estudios que ellos quieren, pero todavía no se qué es lo que me quiero hacer. ¿Qué puedo hacer para que lo me comprendan?” (Chica, IES8)

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Este trabajo nos ha permitido profundizar en el complejo mundo al que se enfrentan los jóvenes y comprender el sentido de promocionar la educación desde todos los ámbitos. Asumimos que es necesario ofrecerles mayores oportunidades de abrirse a su interior y al entorno que les rodea y la posibilidad de crecer cuidando su cuerpo y su mente, permitiéndoles descubrir como son y cómo quieren ser, y facilitándoles el camino que les lleva a vivir saludablemente consigo mismos y con los demás. Una de estas oportunidades tiene que ver con el desarrollo de acciones institucionales que posibiliten crear recursos técnicos, basados en la web, de fácil y atractivo acceso para los jóvenes y adolescentes. Además este espacio virtual servirá para resolver las dudas que los jóvenes tienen sobre temas que les preocupan. Asimismo, constituirá un apoyo de gran valía al sistema educativo porque:

- Proporciona información actualizada, bien documentada y contrastada por expertos.
- Presta un servicio a la sociedad desde el punto de vista de educación para la salud.
- Descarga al personal de orientación de los centros educativos de sus funciones de asesoramiento en temas de salud (dudas sencillas, información previa errónea).
- Potencia la gestión del conocimiento.
- Favorece la cultura educativa.
- Complementa las campañas públicas sobre prácticas saludables.

- Se consigue agilidad e interactividad en la respuesta.
- Impulsa la realización de estudios y encuestas.
- Permite una evaluación situacional.
- Facilita las sinergias entre equipos multiprofesionales.
- Permite iniciar nuevas líneas de investigación educativa

En este sentido, los resultados de este estudio han servido para diseñar un espacio virtual con fácil accesibilidad y adecuado a la demanda de información que los adolescentes tienen y que se han puesto de manifiesto en este estudio preliminar. Para finalizar creemos que como habilidades transversales el uso de las TIC en temas educativos y de salud aportará a los adolescentes las siguientes ventajas:

- Acceso a un conocimiento abierto y de calidad.
- Fomento del uso de las TIC.
- Genera un nuevo recurso como material educativo
- Permite realizar encuestas simples o complejas para la incorporación de nuevas temáticas de importancia para los adolescentes, con lo que la herramienta estaría en plena evolución constante.
- Proporciona a los adolescentes un servicio rápido, barato y sobre todo confidencial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, G.L., McClure, J.B., Calvi, J.H., Divine, G.W., Stopponi, M. A., Rolnick, S. J. et al. (2010). A randomized clinical trial evaluating online interventions to improve fruit and vegetable consumption. *American Journal of Public Health*, 100 (2), 319-326.
- Borzekowski D.L.G., & Rickert V.I. (2001b). Adolescents, the Internet, and health issues of access and content. *Applied Developmental Psychology*, 22, 49-59.
- Borzekowski, D.L.G., & Rickert, V.I. (2001a). Adolescent cybersurfing for health information. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 155, 813-817.
- Buhi, E.R., Daley, E.M., Fuhrmann, H.J., & Smith, S.A. (2009). An observational study of how young people search for online sexual health information. *Journal of American College Health*, 58(2), 101-111.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet*. 2nd ed. Seattle: Hogrefe.
- Gray, N.J., Klein, J.D., Cantrill J.A., & Noyce, P.R. (2002). Adolescent girls' use of the Internet for health information: issues beyond access. *Journal of Medical Systems*, 26, 545-553.
- Grunwald, M., & Wesemann, D. (2007). Special online consulting for patients with eating disorders and their relatives: analysis of user characteristics and e-mail content. *Cyberpsychology & Behavior*, 10 (1), 57-63
- Hernández, M<sup>a</sup> J., González, M., & Jones, B. (2011). La generación Google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 41-56.
- Irigoyen, I. (2011). La tasa de suicidios en adolescentes y jóvenes se duplica, en parte por el estilo de vida, según SAR. Extraído de <http://www.20minutos.es/noticia/1183517/0/#xtor=AD-15&xts=467263>
- Miles, M.B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pérez, S. (2011) El suicidio adolescente y juvenil en España. INJUVE. Extraído de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-09.pdf>
- Sánchez. M<sup>a</sup> C., Palacios, B., & Martín García, A.V. (Coords) (2013). *Indicadores del consumo de alcohol y drogas en adolescentes de la Macro Región Sur Andina*. Fundación Germán Sánchez Ruiperez
- Shahab, L., & McEwen, A. (2009). Online support for smoking cessation: a systematic review of the literature. *Addiction*, 104, 1792-1804
- Strauss, A., & Corbin J. (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage.
- Yager, J. (2001) E-mail as therapeutic adjunct in the outpatient treatment of anorexia nervosa: Illustrative case material and discussion of the issues. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 125-138.

# CONSTRUYENDO LA CIUDADANÍA DESDE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Lucio-Villegas, Emilio  
Valderrama Hernández, Rocío  
Universidad de Sevilla  
elucio@us.es; rvalderrama@us.es

## Palabras clave

Ciudadanía, Educación, Participación, Presupuestos Participativos

## RESUMEN

El concepto de ciudadanía, con diversos adjetivos: activa, mundial, planetaria, etc., parece ser hoy un reto y un desafío de las sociedades - gobiernos, movimientos sociales, organismos internacionales - en todo el mundo. No obstante, a veces se olvida que la ciudadanía es algo más que una idea para reconocer derechos políticos. La ciudadanía tiene que ver también con la salud, la educación, los derechos sociales y económicos. En fin, la ciudadanía es hoy un instrumento que permite y facilita la inclusión de unos y distingue por la no inclusión de otros, de la misma forma que en el Imperio Romano descrito por Gibbon.

Esta aclaración nos conduce a asumir que, habitualmente, tratamos la ciudadanía desde la perspectiva de los llamados países desarrollados, dejando un amplio vacío sobre otros conceptos de ciudadanía que están presentes en diversas partes del mundo. En esta dirección, hemos optado por la noción de ciudadanía participativa ya que entendemos que la ciudadanía – al menos en los países de Europa Occidental, y puede que no sólo – se construye desde la democracia participativa frente a la representativa que nos conduce a la posición de consumidores.

De este modo, en esta comunicación queremos retomar escenarios de participación donde las personas implicadas han sido las verdaderas protagonistas en un proceso de gestión y toma de decisión dejando a un lado el papel clientelista que la ciudadanía parece haber sumido en el modelo del Estado del Bienestar. De hecho, la posibilidad de reconocer prácticas como las que aquí presentamos abre nuevas vías esperanzadoras de un nuevo estilo democrático, sostenible e inclusivo. Todo ello, lo haremos a partir de nuestras prácticas en el experimento de los Presupuestos Participativos en Sevilla (2003-2007) y presentado experiencias en diversos ámbitos: niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

En las conclusiones reflexionaremos sobre estos procesos y su aportación a la construcción de la ciudadanía.

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación muestra dos experiencias de intervención realizadas en el contexto del experimento de los Presupuestos Participativos realizado en Sevilla, España, entre 2003 y 2007. El objetivo de este trabajo es presentar unas prácticas concretas en las que metodologías conectadas con los procesos de intervención en el ámbito de la Pedagogía Social – básicamente la Investigación Participativa - han sido utilizadas en el esfuerzo de generar procesos participativos que sean, a su vez, procesos educativos.

Esta primera afirmación debe servir para definir los objetivos a los que aspiramos y para aclarar la falta de explicación de procedimientos metodológicos que serían indispensables si de una investigación se tratase. Como se ha indicado, nuestra única pretensión es transmitir unas experiencias en las que hemos tomado parte como actores activos, sistematizarlas y derivar de las mismas unas conclusiones que nos ayuden a clarificar el papel que este tipo de experiencias pueden tener en el esfuerzo de definir espacios de actuación - la ciudadanía en este caso - para la Pedagogía Social.

## SOBRE LA CIUDADANÍA Y LA DEMOCRACIA

La condición de ser ciudadano – nunca ciudadana – comienza, como la conocemos en Occidente, con la Grecia Clásica, en la Atenas de Pericles y continúa durante el Imperio Romano. La condición de ser ciudadano siempre ha estado asociada a la exclusión de otras personas que no eran ciudadanos – en el caso de la antigüedad clásica, los esclavos, los niños y niñas y las mujeres principalmente. Esta es una de las enseñanzas que podemos extraer de una moderna lectura de la Historia de la Decadencia y Caída del Imperio Romano de Gibbon: el Imperio creó una diversidad de situaciones de ciudadanía en la que unas personas tenían una serie de derechos y otras estaban exentas en algún grado, o en su totalidad, de estos derechos, lo cual no sólo creaba diferencias entre los que eran ciudadanos romanos y los que no lo eran, sino entre las diversas clases de ciudadanos.

Heller y Thomas Isaac (2003) plantean que la ciudadanía – junto a un derecho – es una forma de relación. De esta manera, los autores consideran la ciudadanía no sólo un derecho político, sino que asumen como necesaria una equidad en las relaciones en las que se enmarca la ciudadanía, porque el ejercicio de la misma es subvertida por las diferencias sociales. De esta forma, continúan, el pleno ejercicio de la ciudadanía y las nuevas relaciones sociales que ésta lleva aparejada, recuperan a colectivos y personas que estaban excluidos o marginalizados.

Raymond Williams, al igual que antes Antonio Gramsci, o que después Freire, planteaba que un aspecto fundamental para la educación era el de las representaciones culturales: el dibujo, por así decir, que nos hacen de la realidad. Esta realidad marcada y construida para pensar de una determinada manera, se encuentra en las construcciones simbólicas que delimitan toda la realidad y las relaciones entre las mujeres y los hombres. Williams lo señalaba con claridad:

Creo que el sistema de significados y valores que la sociedad capitalista ha generado tiene que ser derrotado en general y en los detalles por una forma de trabajo educacional e intelectual sostenido. Este es el proceso cultural que he llamado ‘Larga Revolución’ y cuando lo llamo ‘Larga Revolución’ quiero significar que es una genuina lucha que forma parte de la necesaria batalla por la democracia y la victoria económica de la clase obrera organizada (en McIlroy & Westwood, 1993, p. 308).

La ciudadanía y las formas de democracia participativa se convierten, por desconocidas – o demasiado conocidas para algunos – en peligrosas ya que se construyen – según el esquema de significados hegemónico – sobre formas extrañas que no tienen relación con el ideal de democracia.

Por ello, para terminar este apartado, nos parece interesante resaltar la diferencia que Torres (2005), siguiendo a McPherson, propone entre democracia como método: representación política, separación de poderes, etc.; y democracia como contenido: participación política en los asuntos públicos, derechos



para todos, etc. Lo sustantivo parece, en este caso, el contenido de la democracia.

## LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA COMO METODOLOGÍA

Budd Hall entiende que es necesario recuperar el ethos participativo (2001). Esto significa que la participación se convierte en elemento prioritario y definitorio. No puede existir Investigación Participativa (en adelante IP) sin participación. Esto puede parecer redundante pero la experiencia nos demuestra que en muchas ocasiones – y bajo el paraguas de cualquier denominación – se dice una cosa y se hace otra. Por ejemplo, el currículum para personas adultas de 1985, elaborado por la Junta de Andalucía indicaba que la metodología a utilizar debía ser la IP, pero ni se formaba a los profesores, ni se flexibilizaba el currículum – y ese era más flexible que los posteriores – ni se abrían los caminos institucionales que permitieran a los profesores y profesoras hacer un trabajo desde una óptica diferente.

Podemos ligar la IP con el trabajo educativo en la comunidad, pero sin olvidar que, al menos desde Freinet, si no antes, sabemos que las cosas de la escuela, de la comunidad, de la vida personal y colectiva están relacionadas y que no se puede cerrar la puerta del aula y proponer el normal discurrir de los acontecimientos.

Para situarnos, convendría hacer un pequeño repaso a las grandes definiciones y caracterizaciones de la IP que ha propuesto Hall, y también las conexiones con la educación popular que realizó João Francisco de Souza.

Para Hall (1981, 2001) la Investigación Participativa se puede definir por una serie de características:

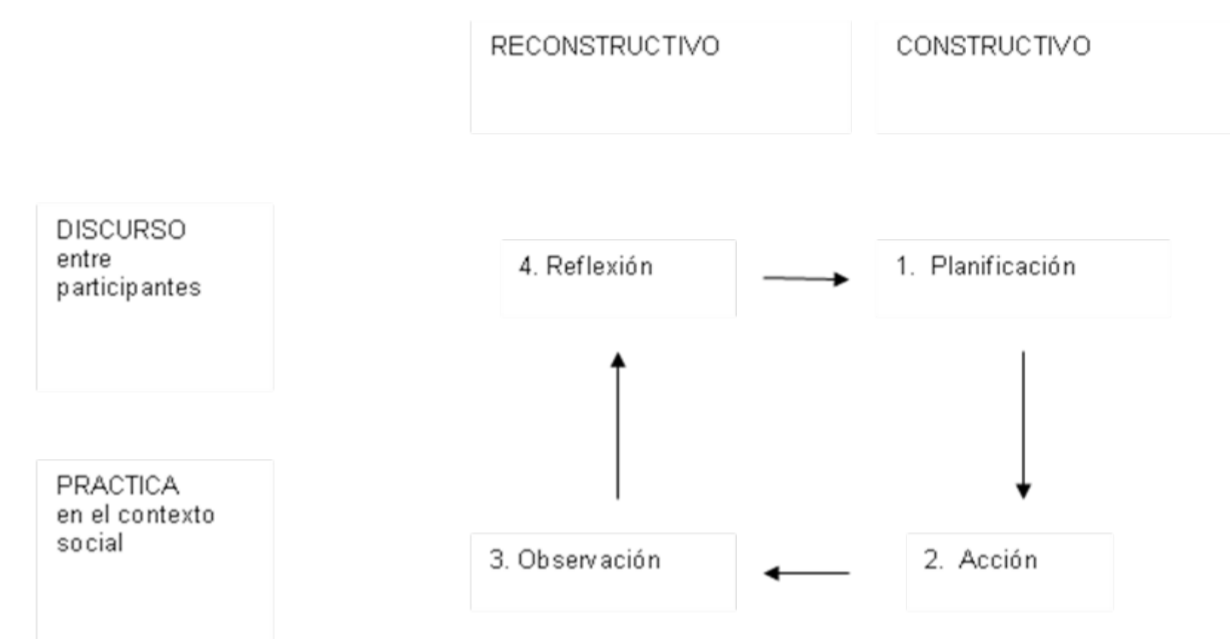
1. El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve.
2. El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las personas

involucradas. Los beneficiarios de la investigación son los mismos miembros de la comunidad.

3. La Investigación Participativa exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación.
4. La Investigación Participativa comprende toda una gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.
5. El proceso de Investigación Participativa puede suscitar en quienes intervienen en él una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y movilizarlos en vista a un desarrollo endógeno.
6. Se trata de un método de investigación más científico que la investigación tradicional, en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.
7. El investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia.

Otro elemento a destacar tiene que ver con la creación de conocimientos. En esa dirección Souza (2006) se pregunta: ¿Qué conocimiento producir? ¿Para qué producirlo? Esta cuestión del conocimiento – olvidada a veces – es muy importante ya que nos conecta, entre otras cosas, con la Educación Popular. Nuevamente Souza (2006) nos cuestiona sobre la necesidad de que el conocimiento producido y las acciones emprendidas sirvan para cambiar las relaciones sociales en las que vivimos y que no nos permiten construir determinados tipos de relaciones cooperativas frente a las dominantes competitivas. Este planteamiento de Souza conecta, por ejemplo, con los trabajos de Raymond Williams y la importancia de la batalla cultural que debe dar la educación para cambiar las relaciones sociales que encontramos, y el papel que en esta batalla tiene la educación en general y la de personas adultas en particular.

Por último, siguiendo a Carr y Kemmis (1988) podemos definir cuatro momentos en los procesos de Investigación Participativa que se resumen en el siguiente cuadro de los autores:



Carr y Kemmis (1988, p. 187)

## EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN Y ALGUNAS PRÁCTICAS CONCRETAS

Para situarnos en el contexto donde las prácticas que vamos a narrar se producen, debemos comenzar señalando que la ciudad de Sevilla es la cuarta ciudad del estado español en número de habitantes, capital de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sólo por aportar un dato relacionado con la educación, con informaciones del propio Ayuntamiento de la ciudad podemos afirmar que el porcentaje de analfabetismo – absoluto y funcional – sobrepasa el 50% de la población. Como es evidente, esto crea una situación muy complicada en el momento de implementar cualquier propuesta democrática. Aun más, teniendo en cuenta que, como ha señalado Sousa Santos (2003) para el caso de Porto Alegre, parece existir un proceso de complejización de las reglas de participación al mismo tiempo que la democracia directa se profundiza.

Dentro de este contexto que hemos definido vamos a presentar dos prácticas concretas: la primera está en relación con la reivindicación organizada de un grupo de mujeres en una escuela de educación de personas adultas; la segunda con el desarrollo de un proceso de participación con niños/as y jóvenes de diferentes barrios de la ciudad de Sevilla.

El ascensor del Centro de educación de personas adultas ‘Polígono Norte’.

En este primer ejemplo podemos ver la estructura organizativa de un grupo de mujeres que reivindicaban un ascensor para poder ir a clase. Es importante una aclaración. Muchas de las escuelas para personas adultas se encuentran situadas en centros escolares para los/as niños/as y jóvenes y comparten las instalaciones con ellos. No necesariamente comparten las peores instalaciones, aunque en ocasiones el proceso de compartir es bastante complicado. Por otro lado, en España existen aún importantes lagunas a la hora de adecuar los espacios y edificios a personas con algún tipo de discapacidad motora. Y, como final, las personas mayores tienen – como es lógico – unos problemas de movilidad que los/as niños/as y jóvenes no suelen tener. El Centro del que hablamos es un centro compartido, donde gran parte de las salas de clase que utilizan las personas adultas se encuentran en el primer y segundo piso.

Uno de los principales obstáculos se manifestaba era la escasa participación entre las personas y las dificultades que tenían para que se involucrasen en las actividades del centro. El foco de gran parte de la actividad de este grupo de mujeres se había forjado en los años de lucha por un ascensor en el centro. Vamos a analizar el proceso centrándonos en los siete pasos que hemos definido con anterioridad al hablar de la IP. En este caso, los utilizamos sólo a los efectos de sistematizar la intervención realizada.

1. El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve. En este caso el problema, la necesidad de un ascensor, es definido por las mujeres comprometidas en el proyecto. Ellas reflexionan sobre su realidad más cercana y descubren que una de las más importantes dificultades que

tienen las personas para asistir al centro, tiene que ver con la dificultad para moverse dentro de él. De alguna forma, las mujeres sustituyen un modelo individual de deficiencia, por un modelo social (Oliver, 1990).

2. El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y la mejora de la vida de las personas involucradas. Los beneficiarios de la investigación son los mismos miembros de la comunidad. El ascensor permitirá a las personas venir a la escuela. Se trata, entonces, de un beneficio general para la comunidad, constituido, en este caso, por las personas que forman parte, o quieren formar parte, del Centro de Educación de Personas Adultas.
3. La Investigación Participativa exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso de investigación. En este caso, implicó el compromiso y la participación de las personas desde la construcción social de las necesidades hasta la presentación de la propuesta a las asambleas de Presupuestos Participativos de barrios y distritos.
4. La Investigación Participativa comprende toda una gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc. Polígono Norte es un barrio del extrarradio de la ciudad. Es un medio con altos índices de paro, analfabetismo, etc. Tiene, en algunas de sus zonas, una alta presencia de inmigrantes. A todo ello, hay que sumar que las personas más comprometidas en este proceso eran mujeres, por lo general amas de casa.
5. El proceso de Investigación Participativa puede suscitar en quienes intervienen en él una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y movilizarlos en vista a un desarrollo endógeno. En el proceso de preparación y presentación de la propuesta, las mujeres descubrieron sus posibilidades para hablar en público, explicar a otras personas sus sueños, realidades y deseos. En general, se hicieron más conscientes de sus recursos personales y colectivos.

6. Se trata de un método de investigación más científico que la investigación tradicional, en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social. De alguna forma, lo que hicieron las mujeres fue un proceso de codificación y decodificación de la realidad en orden a conseguir una mejor visión de la misma, y de los medios y recursos – entre ellos los municipales – que las ayudaran a sus logros. Su proceso investigador consiguió alcanzar lo que Crowther (2006) llama ‘conocimiento realmente útil’.
7. El investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante y no se refugia en la indiferencia. El papel y el trabajo de la investigadora externa son fundamentales en este caso. Ella adquirió un fuerte compromiso con el grupo y siempre estuvo en todas sus acciones. El elemento indispensable para comprender esto es que ella siempre partió de la situación de vida real de las personas.

#### Participación y ciudadanía con y desde la infancia

En los Reales Decretos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (LOE, 2006) se incorpora la ‘Competencia Social y Ciudadana’ como una de las ocho básicas que deben adquirir los alumnos. Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la práctica de la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos, y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, decidir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones tomadas.

Así, tratamos de avanzar hacia un concepto de ciudadanía, que desde la pedagogía social sea capaz de unir la racionalidad de la justicia y sus exigencias, con el sentimiento de pertenencia a una comunidad y su empeño en participar en ella. Este proyecto desarrollado con la infancia en el marco del proceso de Presupuestos Participativos de Sevilla, sirve además de pretexto para el ejercicio de la ciudadanía que implica disponer de habilidades para participar activamente en la vida cívica. Significa construir,

aceptar, criticar, practicar normas de convivencia, valores democráticos, ejercitar derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos propios y de los demás.

El objetivo es trabajar en la escuela, y fuera de ella, la participación como un valor fundamental en la democracia. El aprendizaje se transfiere desde la vida cotidiana al conocimiento escolar y viceversa, ya que trabajamos contenidos, habilidades y actitudes relacionados con la participación, el conocimiento del medio urbano y la construcción de propuestas que puedan transformar el entorno. El desarrollo de este proyecto educativo y de investigación es a su vez un instrumento de análisis del barrio y del entorno más cercano del/a niño/a, desde las ideas previas, sueños e ilusiones, así como desde las dificultades e intereses que ellos poseen en relación con el barrio, y una oportunidad para sostener un proceso educativo transformador y provocador.

De modo paralelo al trabajo de los centros educativos e instituciones (educativas, de ocio y tiempo libre, culturales, deportivas) se origina un trabajo intergrupar a partir de los grupos creados en cada barrio - los denominamos grupos motores. Su nombre parte de la idea de movimiento, de arranque, y están formados por la infancia y juventud provenientes de esos centros educativos, entidades e instituciones que se unen para informar, dinamizar, organizar, a escala de barrio. Ellos son los protagonistas del proceso de participación en sus barrios, desde sus ideas, sueños, ilusiones, intereses y, también, miedos. Se trata de una participación que involucra no sólo a las entidades educativas y asociaciones, sino que además ha formado parte de la vida de la administración pública, tratando - de la mano de las generaciones más jóvenes de nuestra ciudad - de hacer una acción comunitaria en el barrio. Que la infancia y, sobre todo, los jóvenes tengan mayor acceso a la información y a los recursos necesita el apoyo y la intervención intencional de los agentes educativos en distintas esferas de sus vidas (Hernández Serrano, González Sánchez, & Jones, 2011). Para ello, la Pedagogía Social como herramienta educativa, puede facilitar que se aprovechen las oportunidades que brindan los recursos y la información, de manera que hablemos de una evolución en el uso de espacios educativos y el papel de los agentes educativos. Por ello, a modo de ejemplo, podemos hablar de autogestión, concretamente en

el espacio del centro cívico, como un paso adelante en el desarrollo de la democracia directa. Así, recordamos el momento del proceso en el que niñas del barrio de Los Remedios, gestionaban un aula del centro cívico para impartir clases de batuka, un estilo de aeróbic, para madres del barrio, haciendo la reserva del espacio y responsabilizándose durante las horas de la actividad del uso del mismo. También podemos señalar la experiencia vivida en el barrio del Polígono de San Pablo, donde los/las jóvenes realizaban la reserva del espacio del centro cívico para sus reuniones de grupo motor sin la necesidad del acompañamiento de un/a adulto/a, a pesar de que la normativa solo permitía reunirse a asociaciones reglamentarias. Con ello, reconocemos la aparición de nuevos espacios educativos, fuera del aula, que dan respuesta a nuevas necesidades que emergen día a día, y que como señala Gaitán (2010), posibilitan un modelo social más inclusivo, que no excluye ningún grupo social, con estilos más horizontales. Una apuesta discursiva y práctica que muestra la viabilidad de estos escenarios en el presente y en el futuro.

## CONCLUSIONES

De las intervenciones presentadas se derivan una serie de conclusiones que exponemos a continuación. Es importante recalcar que estas conclusiones derivan de las prácticas realizadas con las vecinas y los vecinos de diferentes barrios de la ciudad de Sevilla que han participado en procesos participativos. Por tanto, lo que sigue son reflexiones abiertas que nos pueden ayudar, tal y como indicamos en la introducción, a definir espacios de acción para la Pedagogía Social.

### A) La importancia de la formación.

La experiencia del estado Indio de Kerala ha sido un elemento de inspiración en nuestro trabajo. Resumidamente, podemos decir que la experiencia de Kerala no puede entenderse sin los procesos de formación a ella asociados. En Kerala, la formación es un elemento estratégico en la construcción de la democracia participativa, de la democracia como contenido (Torres, 2005).

En nuestro caso, hemos efectuado propuestas de formación, pero dichas propuestas han estado acompañadas de un cierto carácter. Veamos dos ejemplos - no señalados en el texto por falta de espacio (cf. Lucio-Villegas, 2012). Primero: los materiales didácticos Educando en Ciudadanía desde, por y para la participación. Estos buscan ligar el trabajo cotidiano de lectoescritura con las propuestas participativas, no intentan derivar hacia una forma de democracia participativa - en este caso el Presupuesto Participativo - y se proponen libres de derechos de autor para que puedan ser usados por todas las personas en todos los contextos que consideren oportunos y esos materiales le sean útiles.

En segundo lugar, la Escuela Ciudadana y Participativa. La condición para participar en los cursos - no siempre cumplida - era formar parte de alguna asociación, pero no ser dirigente de la misma. Con ello pretendíamos organizar acciones que implicaran procesos de cambio en el seno de las propias organizaciones, procesos de sustitución de unas personas por otras y una dinámica que extendiera la democracia al seno de estos Movimientos.

### B) El papel de los agentes sociales.

La potenciación de la democracia y la participación supone que los agentes sociales no pueden ser directivos. Hemos planteado un proceso de acompañamiento, donde el punto de partida estaba siempre en la situación de partida de los diferentes colectivos. El caso del ascensor es clarificador de este tipo de propuesta donde se acompañó a las personas en su camino por construir socialmente sus propias necesidades. Primero, al intentar definir cuáles eran las dificultades que enfrentaban y luego, una vez definidas, cuáles eran los caminos que permitían dar una respuesta a esas necesidades.

Entendemos que para construir una auténtica democracia participativa y unas relaciones de ciudadanía más plenas es necesario que el protagonismo esté siempre en las personas y no en los agentes sociales que trabajan con ellas. De no ser así, el esfuerzo está, en nuestra opinión, condenado al fracaso.

### C) El futuro.

Definir el futuro de este tipo de experiencias es complicado. Nos parece claro que no puede existir democracia participativa si no hay una renuncia expresa al poder por parte de quien lo tiene. En esa línea creemos que otro de los elementos importantes que debe ser considerado es el poder de los técnicos que asumen y sustituyen las competencias de los ciudadanos y ciudadanas que pretenden hacer política – como en el caso del ascensor – escuchados en una supuesta racionalidad técnica que respalda a los políticos profesionales que no pretenden obedecer a los sectores populares.

En un proceso de participación que sea realmente participativo, entendido como hemos comentado a lo largo del presente trabajo, existen dificultades, resistencias y contradicciones. Estas las hemos encontrado, en el proceso de dinamización, por parte del mundo adulto (familias, profesores/as, educadores/as, técnicos/as y representantes políticos) pero, también, por parte de niños/as y jóvenes que han ido acumulando experiencias que les hacen desconfiar de sus propias posibilidades, y que, además, en otras situaciones están profundamente acostumbrados a depender del adulto o a enfrentarse a él. En palabras de Tonucci (2002, p. 22) “los niños aprenden a participar participando”, como personas con plenos derechos de ciudadanía.

A partir de una concepción muy clara de lo que debe ser la participación como instrumento de formación y desarrollo tanto personal como colectivo, planteamos que la incorporación de los grupos motores además del trabajo realizado en las escuelas, aporta el aprendizaje de habilidades sociales, de una visión crítica, de capacidades para co-responsabilizarse e implicarse con su realidad más cercana, la responsabilidad en la toma de decisiones con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita. Es importante resaltar, en el caso de los niños/as y jóvenes quizás más que en el caso de las personas adultas, la frescura que han aportado a esta vivencia participativa, ya que son ellos/as los que tienen las ideas más atrevidas fruto de su espontaneidad, de su capacidad de imaginar y crear. Si ellos no hubieran participado con pleno derecho, se habría perdido un gran potencial de ideas de la ciudadanía;

máxime cuando es una actividad en la que son los proponentes iniciales en la mayoría de los casos.

Dado que nuestras sociedades se caracterizan por ser poco participativas, persiste la cultura de la delegación y representación del poder, muy presentes en los comportamientos sociales, cívicos y ciudadanos. En determinados momentos las personas actúan o reaccionan, pero sólo en coyunturas especiales; de alguna forma se puede decir que sólo reaccionan, pero no se accionan proactivamente de forma cotidiana y sostenida. Sea como fuere, la necesidad de crear espacios de participación donde la infancia incorpore sus ideas, permite que éstas no se pierdan irremediamente, ya que ningún adulto tiene dichas ideas incorporadas del mismo modo que los niños y niñas las plantean.

La puesta en práctica y la experimentación de procesos participativos con metodologías que implican un territorio, desarrolla propuestas y acciones creativas que consolidan el proceso de transformación de la realidad social. En la vida cotidiana, las personas y sus vínculos con el contexto, los recursos y las potencialidades de éste, pueden conformarse desde trayectorias de investigación. Se va desde procesos de indignación o resignación a procesos con estilos participativos para transformar la realidad (Valderrama, 2013). Como fruto último del trabajo, resaltamos la potencialidad de desarrollar una IP cuyos resultados siempre son transformadores al adecuar la investigación a cada contexto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Crowther, J. (2006). Social Movements, praxis and the profane side of lifelong learning. En J. Crowther, & P. Sutherland (eds.), *Lifelong Learning. Context and concepts* (pp. 171-180). London: Routledge.

Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.

Gibbon, E. (2004). *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*. Barcelona: RBA.

Hall, B. (1981). Participatory research, popular knowledge and power. A personal reflection. *Convergence*, XIV (3), 7-11.

Hall, B. (2001). I wish this were a poem of practices of Participatory Research. En P. Reason, & H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 171-178). London: Sage Publication.

Heller, P., & Thomas Isaac, T. M. (2003). O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia. En B. Sousa Santos (org.), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (pp. 497-535). Porto: Afrontamiento.

Hernández Serrano, M.J., González Sánchez, M., & Jones, B. (2011). La generación google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos de los sujetos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 41-56.

Lucio-Villegas, E. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 13-29.

McIlroy, J., & Westwood, S. (eds.) (1993). *Border County. Raymond Williams in adult education*. Leicester: NIACE.

Ministerio de Educación (2006). *Ley Orgánica de Educación*.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan Education.

Sousa Santos, B. (2003). Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. En B. Sousa Santos (org.), *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (pp. 375-465). Porto: Afrontamiento.

Souza, J. F. (2006). La producción de conocimiento en la Educación Popular In AAVV: *Investigación- Acción- Participativa ¿¿Qué??* (pp. 29- 47). Recife: Bagaço

Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Torres, C. A. (2005). Democracia. En E. Lucio-Villegas, & P. Aparicio (eds.), *Educación, democracia y emancipación* (pp. 31-55). Barcelona: Diálogos.

Valderrama Hernández, R. (2013). El diagnóstico participativo con cartografía social: avances en metodología IAP. *Revista Anduli*, 12, 71-85.

# DESAFIOS À PEDAGOGIA SOCIAL: VIOLÊNCIA NA PERCEPÇÃO DOS ENCARCERADOS

## RESUMO

O presente estudo trata dos desafios socioeducativos impostos à Pedagogia Social, pelos resultados iniciais da pesquisa intitulada *Vozes do Cárcere*, frente a manifestações da violência sob os olhares de encarcerados, presentes da sua infância até o encarceramento. Este trabalho é decorrente dessa pesquisa realizada com 13 mil encarcerados no Sistema Penal Paranaense. Neste recorte, discute-se o fenômeno da violência como um problema social que afeta a sociedade, que está presente nas trajetórias de vida dos grupos segregados e que demanda políticas de enfrentamento do fenômeno, sobretudo, no universo carcerário; questões de violência relacionadas à escolaridade dos encarcerados e o início da discussão sobre possibilidades e limites da Pedagogia Social na busca de um marco teórico-metodológico para as intervenções socioeducativas. É um estudo descritivo, reflexivo e interpretativo fundamentado em pesquisa bibliográfica, dentre outros, em Minayo (1998); Monteiro (2013); Abramovay (2002); Bourdieu (2010); Baratta (1999); Añaños-Bedriñana e Fernández-Sánchez (2013); Thompson (1998); Gullo (1998); Pérez Serrano (2003); Chantraine e Sallée (2013); Vieira Pinto (2007); Garcia Molina (2003); Caride Gomes (2002) e em dados empíricos sobre escolaridade dos reclusos; memória de violências sofridas na infância, na adolescência e no cárcere; autor da violência. Os resultados parciais indicam que para atender as demandas educativas e o enfrentamento da violência no cárcere pressupõe-se um processo de educação social cuja metodologia depende de investigação específica e especialmente de políticas públicas que viabilizem ações socioeducativas que não se limitem ao encarcerado. Evidencia-se possibilidades e limites da Pedagogia Social em relação à violência.

## INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência, um problema social que afeta o indivíduo e a sociedade, está presente nas trajetórias de vida dos grupos segregados, sobretudo no universo carcerário, palco histórico de múltiplas violações de Direitos Humanos.

Para analisar essa questão foram coletados dados com encarcerados no Sistema Penal Paranaense, em uma pesquisa desenvolvida pela Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, pela Universidade Federal do Paraná e pelo Instituto de Educação Tecnológica Federal do Paraná.

Intitulada “*Vozes do Cárcere*”, a pesquisa visava conhecer as demandas por Políticas de Gestão Penal para o enfrentamento da violência em suas diversas manifestações. Foram identificados 13 mil encarcerados em vinte e três unidades penais e destes 6.272 se constituíram na amostra do estudo. O banco de dados está disponibilizado para se discutir questões relacionadas à violência e suas interrelações. Pela abrangência e relevância o estudo recebeu o “Prêmio Américas 2013” concedido pela Organização das Nações Unidas/Unitar e Cifal.

Um dos resultados da pesquisa foi o estabelecimento do paradigma da Dignidade e dos Direitos Humanos como Princípio Executório das Penas e a adoção da Pedagogia Social como referencial teórico metodológico para Cursos de Formação dos Operadores do Cárcere, já consignada na II Audiência Pública realizada em 2014 para Elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná.

Este estudo analisa, sob os olhares dos encarcerados, as manifestações de violência da sua infância até no período de encarceramento. Discute elementos que estão imbricados, desde a infância dos encarcerados, nas políticas sociais próprias de um modelo de sociedade e cultura que há época de sua infância se revelou excludente, desigual e indiferente aos problemas sociais e que ainda se refletem na sua vida delitiva seja nos ritos do encarceramento das instituições totais e seus atores, seja na percepção e reação às violências manifestas.

Tono, Cineiva Campoli

SEJU, Pr

Machado, Evelcy Monteiro

UFPR

Duarte, Sandra Marcia

SEJU, Pr

cineivatono@gmail.com; evelcymm@gmail.com; sandraduarte@depen.pr.gov.br

Palavras-chave

violência, encarcerados, Pedagogia Social, política da educação

É um estudo descritivo, reflexivo e interpretativo fundamentado em pesquisa bibliográfica e dados empíricos ainda com resultados parciais.

Foram utilizadas três das 23 perguntas constantes do questionário aplicado na pesquisa “*Vozes do Cárcere*”, consistindo nas questões fechadas referentes ao grau de escolaridade; tipo de violência sofrida e agressor e, a questão aberta referente à percepção da violência inerente ao cárcere e suas conexões com a realidade delitiva.

As questões fechadas já sistematizadas na pesquisa “*Vozes do Cárcere*” foram compiladas e apresentadas em forma de gráficos com análises interpretativas.

As falas (questão aberta) foram inseridas no texto buscando apreender o significado dos olhares dos sujeitos sobre as violências que sofreram, à luz da teoria.

Discute-se inicialmente aspectos da construção sócio histórica da violência que se constitui em um círculo vicioso da infância ao cárcere e que demanda políticas de enfrentamento do fenômeno, sobretudo, no universo carcerário; questões de violência relacionadas à escolaridade dos encarcerados e o início da discussão sobre possibilidades e limites da Pedagogia Social na busca de um marco teórico-metodológico para as intervenções socioeducativas.

## VIOLÊNCIA POR TODA VIDA: A CONSTRUÇÃO SÓCIA HISTÓRICA DE UM CÍRCULO VICIOSO DA INFÂNCIA AO CÁRCERE

As diversas possibilidades de manifestação da violência permitem percebê-la como um fenômeno polissêmico, relacional que envolve sujeitos culturais em distintos lugares, envolve vítimas, agressores e profissionais, envolve ciência e políticas públicas que resultam das demandas para seu enfrentamento.

É preciso apreender a relação entre a vítima e o agressor e suas representações sobre o fenômeno para entender o contexto no qual a violência é nomeada aponta Minayo (1998). Nessa perspectiva, não se pode definir a violência como uma categoria definitiva, fechada em si mesma, mas, configurada segundo as regras do espaço social e cultural no qual se manifesta

Essas configurações da violência são percebidas pelos sujeitos a partir de seus patrimônios (Faleiros, 2010) resultantes das vivências que têm início ainda na infância no âmbito familiar e escolar enquanto espaços sociais nos quais o sujeito experimenta as primeiras relações de afeto, segurança, pertencimento, identificação, amor, respeito e por vezes, violências diversas nem sempre percebidas pelos sujeitos como tal.

Pesquisas realizadas sobre essas percepções confirmam o conceito simplista de violência na mente das crianças e adolescentes que se fundem com as estruturas da inteligência e a influência do meio social neste fenômeno.

Monteiro (2013) explica que a violência constitui-se em um tema polissêmico, que tem vieses da psicanálise, da psicologia social e da psicologia da aprendizagem. Assim, se estabelece uma relação direta entre a concepção de violência e as reações destes sujeitos ao serem submetidos a alguma de suas manifestações:

*Alguns adolescentes diziam que o homem nasce violento, demonstrando uma concepção consoante com a psicanálise. Outros diziam que quem nasce em um ambiente violento produz a violência, indicando que o fenômeno é um produto do*

*meio social em que o sujeito está inserido – “ideia que converge com a modelagem do sujeito trabalhada pela psicologia da aprendizagem”. As crianças e os adolescentes brasileiros vêem a violência como um aspecto mais concreto e, com o passar do tempo, conseguem tornar o conceito mais abstrato, percebendo aspectos mais sutis. Porém, tal transição não ocorre de forma satisfatória. Em muitos aspectos, a violência permanece sendo percebida de maneira concreta até entrar na fase adulta. A este fato, a pesquisadora atribui o papel das instâncias de formação do sujeito, sendo a escola a principal delas (Monteiro, 2013, p. 121).*

Abramovay (2002) afirma que existe uma tendência à naturalização da percepção da violência nas escolas resultando no fato de brigas, furtos e agressões verbais serem consideradas acontecimentos naturais “sugerindo a banalização da violência e sua legitimização, como mecanismo de solução de conflitos”:

*A percepção do fenômeno das violências nas escolas é produto de uma construção a partir de histórias vividas e recolhidas pelos diversos atores em suas memórias e nas relações sociais que se estabelecem ao longo de suas vidas. Nessa medida, as violências são percebidas como um fenômeno comum e corriqueiro no cotidiano daqueles que já vivenciaram situações ligadas a roubo, ameaças, assaltos, discriminação, vandalismo, atitudes autoritárias, brigas, etc. (p. 324).*

Bourdieu (2010) considera a ação pedagógica da escola como violência simbólica, pois, se impõe a partir de um poder arbitrário, um arbítrio cultural imposto pelas classes dominantes às classes dominadas e, avalia que todas as relações sociais são permeadas por relações de força e de sentido entre grupos ou classes.

Ressalta que todo poder que impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força representam uma manifestação da violência simbólica que se reflete nas ações de seus agentes tornando a “ação pedagógica objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário”. Sintetiza que as instâncias de violência simbólica são: a família, a escola e a comunicação social. (Bourdieu, 2010).

Baratta (1999) observa estreita relação entre o sistema penal e a escola do ponto de vista dessa violência simbólica que submete os sujeitos à lógica social a partir do tratamento penal como socialização substitutiva:

*Deste ponto de vista tem-se observado que a instituição do direito penal pode ser considerada, ao lado das instituições de socialização, como a instância de asseguramento da realidade social. O direito penal realiza, no extremo inferior do continuum, o que a escola realiza na zona média e superior dele: a separação do joio do trigo, cujo efeito ao mesmo tempo constitui e legitima a escala social existente e, desse modo, assegura uma parte essencial da realidade social (p. 171).*

Añaños-Bedriñana e Fernández-Sánchez (2013) afirmam que as prisões são entidades que se caracterizam pela sua constituição arquitetônica, administrativa e funcional, com organização própria e como um ecossistema no qual se interconectam possibilidades de socialização e educação-reeducação de grande importância, sobretudo, para os encarcerados.

Essas características das prisões se relacionam com uma dinâmica interna de controle total da vida dos sujeitos, determinada pela influência de fatores externos de caráter político, ideológico, econômico, cultural e de concepções em torno da violência, da criminalidade e justiça, leis e regulamentos específicos e modelos de intervenção (Añaños-Bedriñana & Fernández-Sánchez, 2013)

São “terrenos vivos” capazes de influir na vida e na execução de pena de forma positiva favorecendo oportunidades socioeducativas ou ser utilizados como espaço de segregação, de controle dos movimentos de poder e para a separação interior.

O Sistema Penal, por suas características de privação de liberdade, de reprimenda social, pela impossibilidade histórica de dar provimento aos dispositivos legais em termos de assistência e socioeducação ao preso, se consolida como ambiente hostil e por isso mesmo, prenhe de inúmeras formas de violência afirma Thompson (1998). A violência se faz presente em todos os seus interstícios e apenas se atenua o seu espectro porque os atores

dessa realidade habitua-se e a naturalizam, perpetuando práticas que se tornam cronicamente violentas.

Michel Foucault em “Vigiar e Punir” (1987) descreve que o início mais formal de controle do delito é o suplício, cujo objetivo é submeter o corpo à dor, expondo publicamente o sofrimento do marginal, para servir de exemplo aos demais.

Gullo (1998) concebe a marginalidade como fenômeno social que envolve uma complexidade de fatores que caracterizam o comportamento do sujeito a partir do papel social que lhe foi atribuído na trama da vida urbana. Esses “marginais urbanos”, rotulados como criminosos pelo Estado, não se integram na sociedade urbana porque são vistos como “perturbadores da ordem institucional”. O autor ressalta que a marginalidade social é um fenômeno universal na história das sociedades e se baseia na lógica capitalista de organização social e da produção cujas causas mais frequentes são:

*A existência de indivíduos que não têm condições de se adaptar ao processo de trabalho urbano-industrial devido a problemas de formação, como os decorrentes da desorganização familiar, da falta de orientação educacional e ocupacional, de condições precárias de moradia e que se encontram excluídos do mercado de trabalho; a existência de mão-de-obra sem qualificação que se dedica a ocupações irregulares, proscritas ou ilegais graças a uma dualidade estrutural – não conseguiram acompanhar a transição de uma cultura para outra; a existência do subemprego e do desemprego como resíduo do processo de desenvolvimento econômico* (Gullo, 1998, p. 108)

Na intervenção profissional no ambiente prisional também a sociedade se contrapõe à violência dos excluídos com uma violência característica do aparato policial, “que caça, prende, tortura e mata cidadãos protegido pelo pressuposto de se tratar da luta do bem contra o mal”, marcando o cotidiano profissional com manifestações de violência decorrentes da combinação de quatro fatores: concepção, ideologia, treinamento e impunidade (Gullo, 1998).

Em geral, são profissionais sem qualificação psicossocial adequada cuja vulnerabilidade leva a assumir os valores dos treinamentos onde se dá pouca ênfase a questões ligadas aos direitos humanos ou às desigualdades sociais atuando sem formação para exercer poder nos limites da lei.

*Do ponto de vista sociológico, considerando o fato de as classes subalternas, por aspirarem as posições de maior prestígio e poder das classes dominantes passam a se orientar por esses valores mesmo contra os membros de sua própria classe social, é de se esperar uma distorção na forma de perceber o suspeito na perspectiva do aparato policial. Sem reconhecer as diferenças sociais, os policiais militares tendem a ter uma visão distorcida da população. O pobre, o negro, o desempregado, o mal vestido é visto como suspeito e, portanto, passíveis de um tratamento repressivo* (Gullo, 1998, p. 110)

Essas práticas penetram o sistema de segurança e penitenciário, levando à conclusão de Pozo Serrano, Jiménez Bautista e Turbi Pinazo (2013) de que os ideais dos instrumentos penitenciários não são atingidos nem o são, as legislações a fim de melhorar as condições dos reclusos: prisão é um lugar violento que pune os humanos. Estas violências foram apontadas pelos participantes da pesquisa “Vozes do Cárcere”:

*“O abuso de autoridade da parte dos funcionários públicos dentro do sistema, por que não tem como um presidiário ser ressocializado se o presidiário (...) é humilhado e mal tratado fisicamente e psicologicamente.”* (PEF I)

*“Eles têm autorização para baterem em nós todos os dias.”* (CCL)

*“Aqui tem quem maltrata a gente e que abusa de poder com xingamento. Você é lixo humano.”* (PEP I)

Chantraine e Sallée (2013) apontam a contradição que se instala nas práticas socioeducativas e disciplinares em sistemas penais onde se delegam as tarefas de manutenção da ordem aos representantes autênticos da ordem: os guardas da prisão.

Essa atribuição os autoriza a agir sobre os corpos dos prisioneiros para que se submetam à ordem restritiva da prisão e desenvolver um trabalho que resulta na mobilização das subjetividades do prisioneiro pelo uso da persuasão sobre a importância da ordem vigente. Sob essa lógica, a instituição se orienta, por um artil histórico: “a utopia disciplinar”.

## INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, VIOLÊNCIA E CÁRCERE: POSSIBILIDADES INTERVENTIVAS DA PEDAGOGIA SOCIAL

Ao observar o enredamento das histórias de vida dos encarcerados com o fenômeno da violência desde a sua infância é possível inferir o quantum de violações de direitos constitucionalmente garantidos lhes foram sistematicamente negligenciados por todas as instâncias a começar pela família, escola, Estado e no caso, as prisões.

A percepção da violência pelos encarcerados e os problemas decorrentes não resolvidos permanecem como desafios e questões pendentes para a administração, a sociedade, os prisioneiros e a educação social (Añaños-Bedriñana & Fernández-Sánchez, 2013)

Olhando para dentro desse universo é possível perceber certa passividade em relação às manifestações da violência instigando a investigação sobre os limites desses sujeitos em termos de práticas e sujeição à violência e sobre a origem dessa complacência, como se constata nos depoimentos sobre a violência:

*“(...) Nos dias atuais a violência no Sistema Penitenciário é pouco tendo em vista que em tempos passados era mais frequente”* (PIG)

*“(...) Na PIC não há violência. Os presos são calmos.”* (PIC)

Para apreender o caráter desse limite é preciso explorar as experiências e vivências que formam os patrimônios e domínios com os quais os sujeitos interagem no mundo dos homens, das leis, das instituições (Faleiros, 2010).

Um exemplo dessa relação com a violência desde o berço está na fala de um dos entrevistados:

*“Hoje se os pais quiserem educar seus filhos, vão presos, os pais não podem dar nenhuma varada nos filhos aí quando crescem apanham da polícia, pois viram todos marginais. Tinha que ser como antigamente, os pais educar os filhos com*

*cinto, vara de marmelo, castigos, só assim teriam mais educação com o próximo”.* (PIG)

Nota-se a alienação (Vieira Pinto, 2007) sobre o caráter violento dos castigos na infância e da privação de liberdade, naturalizando ambos. A superação dessa alienação representa uma demanda de intervenção que permanece à margem dos programas prisionais, ou seja, consiste em um espaço de formação social do cidadão pleno na concepção de Enguita (2003) da construção da Educação Social mediante essa demanda de competência exclusiva referente à proliferação de novos espaços educativos que subjazem às mudanças e problemas sociais emergentes e a marginalização e a inadaptação de pessoas, grupos ou comunidades como o universo carcerário.

*“Talvez se os presos tivessem informação sobre seus direitos e deveres inibiria todo e qualquer tipo de abuso, uma vez que cientes das violações dos direitos que temos buscaríamos amparo legal ...”* (PIG)

*“Se formos tratados dignamente, com certeza nós vamos sair ressocializados e não vamos cometer crimes novamente ...”* (PIC)

Essas questões não têm um caráter meramente educativo, mas, de formação social, de uma construção da cidadania plena, da emancipação do sujeito da dependência da tutela.

*“A maior violência vem do próprio governo do estado, que não dá condição para o preso se ressocializar com a sociedade, sendo que mal pode suprir as necessidades humanas dos presos na maioria das penitenciárias e distritos do estado, produtos de higiene, má alimentação ...”* (CCL)

A educação social aporta no espaço prisional como possibilidade educativa nas questões que envolvem família, direitos humanos, violência, educação, por viabilizar o empoderamento dos sujeitos tanto para se perceberem como sujeitos de direitos, quanto para desvelar o processo de construção das determinações de sua exclusão e marginalização social enredado nas diversas formas de violências.

Nesse aspecto, Garcia Molina (2003, p. 32) observa a pertinência dessa área do conhecimento como uma instrumentalidade capaz de dar contribuições no campo de aprendizagens múltiplas e permanentes como uma nova possibilidade de estar no mundo:

*La educación social, entanto profesión social, debe basarse, al menos en nuestro territorio y en este tiempo, en criterios de derecho y justicia social. (...) Especialmente intensa se ha hecho, en el último lustro, esta demanda y reivindicación de la Educación Social entendida, y practicada, como un derecho a ciudadanía, y como un modo de intentar paliar o minimizar algunas das injusticias sociales que el nuevo orden socioeconómico impone. (...) Desde diversos puntos de vista se reconoce la educación, y no solo la escolar, como un derecho fundamental que debe posibilitar tanto la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural, como el tratamiento educativo de los efectos, en forma de vulnerabilidad, desigualdad, exclusión, marginación e inadaptación social que el neoliberalismo económico y social produce* (Garcia Molina, 2003, p. 32)

A educação social transcende as instâncias de violência simbólica (Bourdieu, 2010) visando a construção da cidadania. Como avalia Garcia Molina (2003), difere da instrumentalidade das políticas sociais e econômicas que percebem os indivíduos a partir de uma lente biopolítica, polarizada, visando a segregação e controle de indivíduos e grupos categorizados como conflitivos, excluídos e inadaptados sociais.

O encarcerado torna-se um sujeito que demanda saberes de caráter permanente sobre um modo de ver e viver no mundo livre. Sob essa ótica, a educação social se apresenta como “substantivo composto” com possibilidade de se consolidar como uma área da pedagogia que se ocupa das maneiras de ensinar e transmitir promovendo uma educação para a vida pública habilitando o sujeito para conviver no espaço de relação, discussão, e debate onde são construídos os sujeitos sociais:

*A pedagogía social le toca construir un pensamiento acerca la acción y la praxis educativa que articule los principios básicos de cambio y desarrollo social (...) pero sin olvidar que su*



verdadero reto es pensar los por qué y cómo de la relación educativa. La reflexión pedagógica ha de velar por no olvidar sus posibilidades y limitaciones, permanecer vigilante para no asumir tareas cuya orientación no se inscriban en el despliegue de proyectos o programas educativos articulados entorno de políticas sociales y culturales más justas (García Molina, 2003, p. 25).

Essa educação está na base das requisições que possibilitam a realização do pleno respeito aos direitos e liberdades da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Así queremos interpretarlo y reivindicarlo, con toda la radicalidad que la sociedad ha de atribuirse en el derecho a formar ciudadanos y ciudadanas que sean libres, responsables y conscientes, críticos consigo mismos y con las realidades que los rodean; pero que, al mismo tiempo, lo sean con cualquier afán que lleve a coartar y/o patrimonializar – pedagógica, religiosa, ideológica, moral o culturalmente – la libertad de aprender a ser personas, individual y colectivamente. Una educación, por tanto, que al combatir con el mismo empeño los fundamentalismos y el relativismo, la opresión y la indolencia, se afirma en su vocación problematizadora, crítica y emancipatoria. (...) Porque a educación nunca podrá renunciar a los propósitos transformadores que son inherentes al conocimiento, a la libertad de pensamiento, de consciencia o de expresión. Y, por ello, plenamente congruente con las oportunidades educativas que han de ponerse al alcance de cada persona, desde su infancia hasta la veje, para que puedan tomar decisiones por sí mismas y con otros, asumiendo las consecuencias que comportan (Caride Gómez, 2009, p. 29).

Nessa esteira de análise se percebe as possibilidades e limites da Pedagogia Social enquanto intervenção preventiva (Pérez Serrano, 2003), baseada em técnicas orientadoras do processo educativo nas situações que envolvem a marginalização e o assessoramento em centros de educação familiar.

## RESULTADOS DAS QUESTÕES FECHADAS

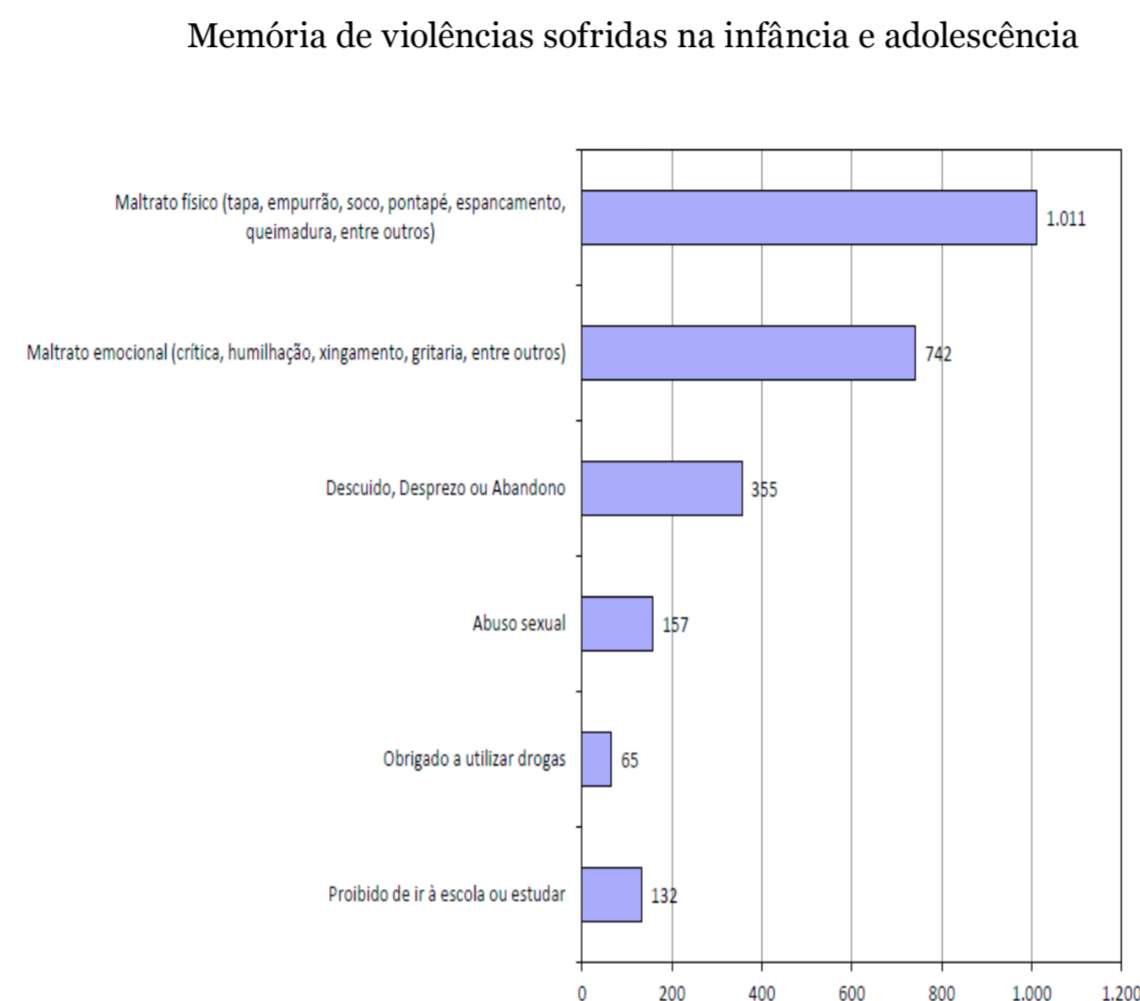


Gráfico 1 – Memória de violências sofridas na infância e adolescência

Fonte: SEJU

O gráfico 1 apresenta as lembranças dos pesquisados quanto às violências sofridas no período da infância e/ou adolescência. As condutas relacionadas estão tipificadas no ordenamento jurídico como lesões corporais, maus-tratos, abandono material, abandono intelectual e abandono moral. O abuso sexual engloba: estupro assédio sexual, estupro de vulnerável, satisfação da lascívia e satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente.

O direito fundamental ao respeito, que segundo o artigo 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral desses sujeitos constitui-se em direito inerente ao Estado Democrático de Direito:

*Todo ser humano tem direito ao respeito como forma de ser resguardada a sua intimidade, sua identidade e valores. Contudo, em relação às crianças e adolescentes, esse direito surge potencializado, pois os danos que podem surgir em razão de sua inobservância são irreversíveis. Por esse motivo, o Estatuto também estipula que é dever comum [...] colocar crianças e adolescentes a salvo de “qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante vexatório e constrangedor (Rossato, Leporé, & Cunha, 2013, p.137).*

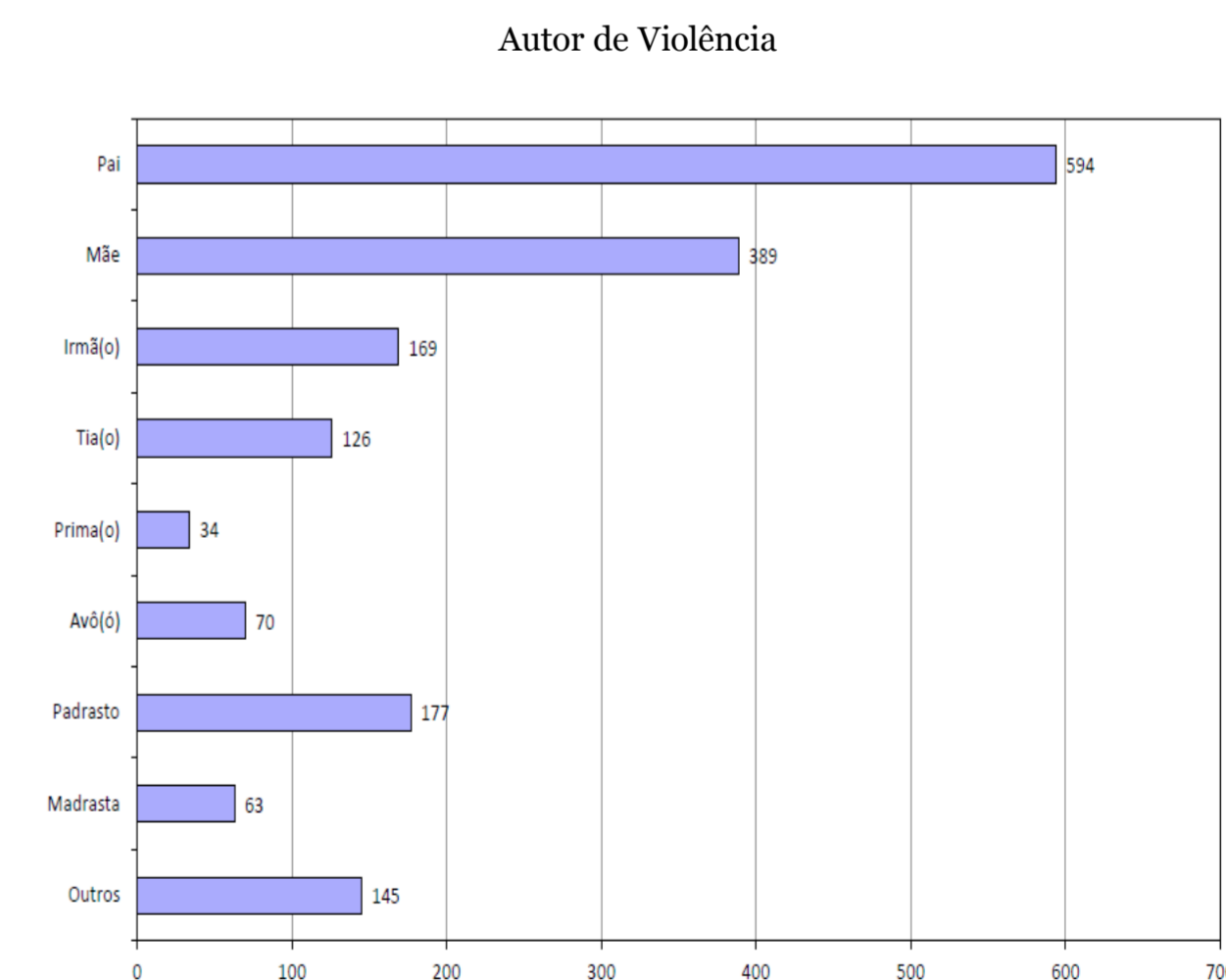


Gráfico 2 – Autor da violência

Fonte: SEJU

O gráfico 2 apresenta que as violências sofridas, segundo lembranças dos encarcerados, dizem respeito à violência intra familiar.

Observa-se que dos 1.767 casos referidos, 33.1% tiveram como agressor o pai, 22% a mãe, seguidos pelo padrasto (10%), irmã(o) (9.5%), outros (8.20%), tia(o) (7.1%), avô(ó) (3.96%), madrasta (3.56%) e primo(a) (1.9%).

A violência doméstica é motivo de indignação pelo fato de ser praticada por pessoas da convivência mais íntima da criança ou do adolescente, pessoas nas quais as vítimas naturalmente confiam e de quem dependem, inclusive, afetivamente. (Veronese & Costa, 2006).

O gráfico 3, revela que dos 6.272 pesquisados, 52.49% não concluíram o ensino fundamental (2.9% são analfabetos; 5.78% são semianalfabetos; 11.43% cursaram somente as quatro primeiras séries do ensino fundamental; 32.38% não concluíram a oitava série) e 71.3% não concluíram o ensino médio.

Nota-se que o direito à educação está inserido na Constituição Federal como um direito social fundamental:

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010).*

Ao se analisar os dados dos gráficos 1 e 3, depreende-se que a rede de proteção não os acolheu como deveria quando se encontravam na infância e na adolescência. Presume-se que a política de atendimento prevista no Estatuto (Brasil, 1990) careceu de articulação, na medida em que há época, tiveram o seu direito fundamental violado, considerando-se o alto percentual de defasagem escolar dessa população.

Quando menores de 18 anos de idade, deveriam ter sido encaminhados ao Conselho Tutelar para as medidas protetivas, sobretudo, a medida de matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental e medidas pertinentes ao seu país (art. 101, III e 129 do Estatuto; BRASIL, 1990).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos resultados se percebe a precariedade das políticas públicas visando atendimento das demandas protetivas, educativas e de empoderamento ainda não supridas destinadas à proteção dos encarcerados da infância ao cárcere contra a violência.

Um fenômeno polissêmico de difícil compreensão que os enreda em suas relações com o mundo desde a infância se reproduzindo sob diferentes formas de manifestações de tal maneira escamoteada que o sujeito sequer percebe esse fenômeno como uma relação bilateral que ora o projeta como vítima ora como agressor seja na relação com a escola, a família, as instituições, a sociedade.

Imersos em um mundo cujo modelo social naturaliza as violações de direitos e da dignidade da pessoa humana, os encarcerados compõem um grupo social de segregados cuja responsabilidade pela condição em que se encontram recai sobre seus ombros sem que possam construir patrimônios culturais, políticos, econômicos que os habilite a participar ativamente da decisão sobre seus destinos e do grupo social ao qual pertencem. São desapossados de capital político e cultural o que inviabiliza a participação ativa como cidadãos.

Observa-se as demandas por uma educação social que lhes permita construir patrimônios culturais que dê visibilidade sobre a dinâmica social que constrói as representações do marginal, da violência, que lhes negou a proteção constitucional, que os submeteu a toda sorte de violências.

Também se percebe a importância de formação dos operadores do cárcere na perspectiva numa dimensão de educação social que permita perceber o seu trabalho como um fazer social baseado na promoção da dignidade e dos direitos de todos os humanos.

Escolaridade dos reclusos

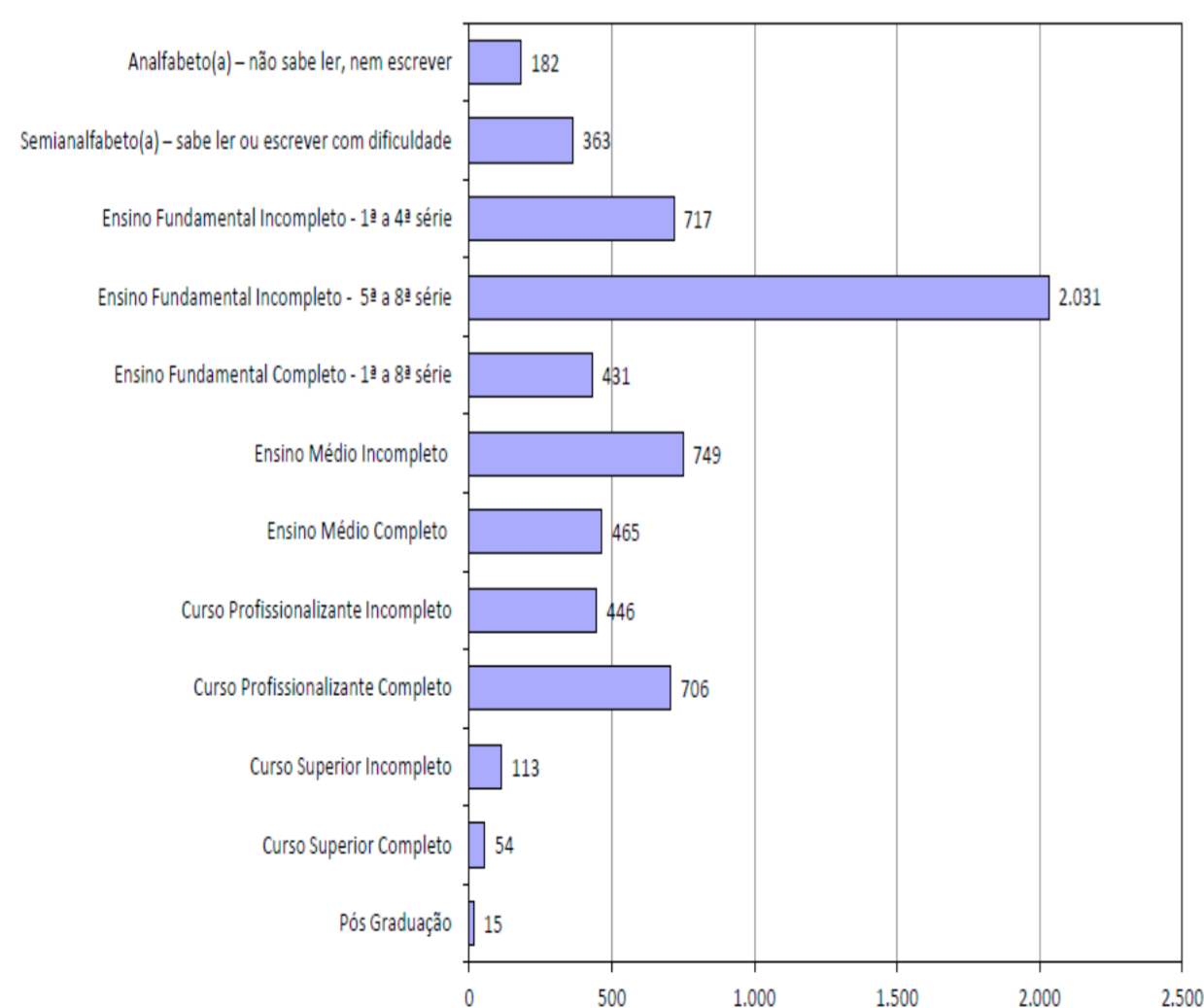


Gráfico 3 – Escolaridade dos reclusos

Fonte: SEJU

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Añaños-Bedriñana, F. T., & Fernández-Sánchez, M. P. (2013). Abordagem do Contexto em Prisão. *Perspectiva Social e Educacional. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28. Acedido em [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social)
- Baratta, A. (1999) *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal* (2.ª edição). Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia.
- Bourdieu, P. (2010). *O Poder Simbólico* (Trad. Fernando Tomaz, 14.ª edição). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRASIL (2010). *Constituição da República Federativa do Brasil* - 1988. São Paulo.
- BRASIL (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei N.º 8.069.
- Caride Gomes, J. A. (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Homosapiens Ediciones.
- Chantraine, G., & Sallée, N. (2013) Educación de la puesta a prueba. En un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 29-42. Acedido em [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/)
- Enguita, M. F. (2003). Autonomía profesional, organización flexible y escuela-RED. In J. G. Garcia Molina (Coord.), *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Faleiros, V. P. (2010) *Estratégias em serviço social*. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (38.ª edição). Petrópolis: Vozes.
- Gullo, A. A. S. (1998) Violência urbana: um problema social. *Tempo Social; Revista Sociológica da Universidade de São Paulo*, 10 (1), 105-119.
- Minayo, M. C. S. (1998). Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciência, Saúde*, 4 (3), 513-531. Acedido em 19 de abril de 2014 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59701997000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701997000300006&lng=pt&nrm=iso)
- Garcia Molina, J. (2003). Educación Social: profesión educativa o empleo social? In J. Garcia Molina (Coord.), *De Nuevo La Educación Social* (pp. 15-40). Madrid: Dykinson.
- Monteiro, T. A. (2013). *A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Acedido em 30 de março de 2014 em [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/4723/tde.../monteiro-me.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/4723/tde.../monteiro-me.pdf)
- Rossato, L. A., Lépure, P. E., & Cunha, R. S. (2010). *Estatuto da criança e do adolescente: lei 8.069/1990. Comentado - artigo por artigo* (5.ª Edição). São Paulo: Imprenta.
- Pastor Seller, E. (2013). Cidadania e Participação em Contextos de Exclusão Fratura e Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103. [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/)
- Pozo Serrano, F. J., Jiménez Bautista, F., & Turbi Pinazo, A. M. (2013). *Atuação socioeducativa e sócio trabalhista em prisões de mulheres*. Pedagogia Social. *Revista Interuniversitaria*, 22, 57-72. Acedido em [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/)
- Pérez Serrano, G. P. (2003). *Pedagogia social. Educação social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea..
- Thompson, A. (1998). *A questão penitenciária*. Rio de Janeiro: Forense.
- Veronese, J. R. P., & Costa, M. M. (2006). *Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente*. Florianópolis: OAB Editora.
- Vieira Pinto, A. (2007). *Sete lições sobre educação de adultos* (15.ª edição). São Paulo: Cortez.

# DESIGUALDADES SOCIAIS E PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS: PARA UM PROGRAMA DE PESQUISA PLURIPERSPETIVADA E PLURIESCALAR DOS PROCESSOS SOCIAIS DO ENVOLVIMENTO DOS ADULTOS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

## RESUMO

Nesta comunicação apresentamos as principais linhas estruturantes de uma proposta para um programa de pesquisa, em fase de desenvolvimento, que toma como objeto central a participação educativa das pessoas adultas. Partindo de uma intenção de esclarecimento analítico dos processos de participação educativa num contexto multiforme e multidimensional de políticas, estruturas, práticas e atores sociais, pretendemos reconstituir e analisar os trajetos sociais, educativos e profissionais dos seus protagonistas, bem como as experiências - presentes ou num passado recente – em iniciativas do campo alargado da educação e formação de adultos. Paralelamente, propomo-nos articular as questões da participação educativa com o esclarecimento do modo como esta é condicionada pelos contextos socioterritoriais e organizacionais em que se insere, e pelas circunstâncias de vida que a balizam, contemplando também o enquadramento político das reconfigurações neste setor das políticas sociais, contribuindo assim para o debate em torno da educação de adultos enquanto direito social e vetor de promoção de cidadanias ativas e plenas.

## INTRODUÇÃO

A educação de adultos vem assumindo uma centralidade crescente no debate político e no trabalho científico sobre a educação, surgindo hoje como um campo multiforme de práticas sociais, com contornos razoavelmente consolidados, em que se cruzam políticas e dispositivos educativos, práticas e relações sociais de formação, pessoas adultas de diferentes condições e com modos muito diversos de se relacionarem com as práticas educativas.

É um campo que, nas últimas décadas, conheceu alterações importantes e novos desafios, em resultado de mudanças sociais e políticas significativas, de novas práticas desenvolvidas por um leque cada vez mais alargado de protagonistas e instituições e do debate programático que em diferentes fóruns nacionais e internacionais tem sido promovido. Por estas razões, a educação de adultos instiga a sua abordagem científica, nomeadamente em Portugal, onde, não obstante alguns avanços recentes, com particular expressão no domínio da apreciação das políticas públicas para o setor, a bibliografia científica sobre esta temática permanece relativamente escassa. Com efeito, a investigação educacional neste domínio tem ainda um relevante caminho a percorrer, em particular no que concerne à respetiva especificação empírica, faltando estudos capazes de analisar, no terreno, a articulação dos fenómenos de educação e aprendizagem ao longo da vida com as dinâmicas socioeducativas locais, as trajetórias sociais, escolares e profissionais dos seus protagonistas, as estratégias e racionalidades dos grupos sociais e indivíduos envolvidos.

Para estudar as práticas educativas protagonizadas por pessoas adultas, não podemos deixar de considerar as circunstâncias económicas e políticas em que se tem verificado a consolidação deste campo da educação e formação, a qual tem sido acompanhada por um ajustamento do seu discurso e sentidos programáticos. Se, refletindo uma permanência de valores, persistem as preocupações em torno do aprofundamento da democracia e da promoção do desenvolvimento, assiste-se a um claro reforço, no que à perspetivação da participação educativa dos adultos concerne, das questões relacionadas com as problemáticas da competitividade económica e do emprego, associadas frequentemente aos temas da prevenção e coesão sociais. Estamos perante

**Roths, Luís**

*inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto*

**Lopes, Liliana**

*inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto  
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho  
Bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia*

**Queirós, João**

*Instituto de Sociologia da Universidade do Porto  
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto*

**Martins, Filipe**

*inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto*

**Monteiro, Hugo**

*inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto*

**Moreira, Jorge**

*inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação*

**Vieira, Isabel**

*inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação  
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto  
lrothes@ese.ipp.pt; lilianalopes@ese.ipp.pt; jqueiros@letras.up.pt; filipemartins@ese.ipp.pt; hugomonteiro@ese.ipp.pt; jreismoreira@gmail.com; isabelvieira@ese.ipp.pt*

**Palavras-chave**

educação e formação de adultos, participação educativa, desigualdades sociais

o que parece ser um processo de “pedagogização do social” (Correia, 2001): os atores sociais tendem a ser definidos à luz de um modelo “deficitário”, aparecendo como “mobilizáveis” para processos de formação que se crê poderem funcionar como instrumentos decisivos para a solução dos problemas económicos e sociais existentes (e aqui tanto a nível pessoal, como coletivo). A prevalência de perspetivas deste tipo reforça as tendências favoráveis ao desenvolvimento de políticas de educação de adultos associadas a modelos de modernização e controlo estatal e de gestão de recursos humanos (Lima & Guimarães, 2011), usualmente entretidas em formulações híbridas que são, o mais das vezes, o resultado de associações plurais e heterogéneas das políticas públicas para este setor com políticas reguladoras de outros setores das políticas públicas, tais como as políticas económicas, laborais ou de proteção social. Atendendo à evolução muito recente do setor em Portugal, podemos mesmo afirmar que as concretizações mais expressivas das políticas para o campo da educação e formação de adultos expressam, de uma forma geral, a prevalência de abordagens que privilegiam iniciativas de formação profissional – dando corpo a uma lógica de atuação que alguns autores vêm designando como “vocacionalista” (e.g., Stoer, Stoleroff, & Correia, 1990) –, e, paralelamente, processos conducentes à certificação académica da população adulta, que se evidencia, aliás, como uma meta central das políticas prosseguidas neste setor.

A crença na importância e papel da educação e da formação admite várias leituras, com repercussões sociais e políticas também elas diferenciadas. Na esfera política, como vimos, diferentes lógicas de intervenção articulam-se a partir de, e sustentando, concepções muito distintas da relação entre educação e desenvolvimento e, portanto, concepções muito distintas de política educativa. No plano social, por seu turno, verifica-se que o modo como os indivíduos e as famílias interpretam aquela relação e fazem a economia do seu investimento escolar depende não apenas da apreciação da situação económica geral, das oportunidades de educação e formação disponíveis e do conteúdo e capacidade de penetração dos discursos político-mediáticos que sobre este tema são produzidos, mas também de um complexo de fatores envolvendo os contextos pessoal, familiar, laboral e comunitário em que esses indivíduos e essas famílias se inserem – fatores que inevitavelmente influenciam os processos de (re)definição identitária e de delimitação de projetos de vida e, enfim, as racionalidades e motivações que enformam a sua participação em atividades de educação e formação de adultos, sejam elas de caráter formal e associado à qualificação escolar e profissional, sejam elas encaradas desde uma perspectiva do ócio/ocupação de tempos livres, maioritariamente de caráter informal e não-formal.

É no quadro destas circunstâncias sociais complexas que nos interessa avançar na interpretação dos processos de envolvimento das pessoas adultas nas práticas educativas. Num setor em que a participação não é, em geral, institucionalmente forçada, mas no qual se assiste também à ocorrência de modalidades de frequência compulsiva, em que se torna bastante expressiva a ênfase na obrigação da educação em detrimento do direito à educação, queremos avançar na especificação empírica e no esclarecimento analítico de algumas questões fundamentais relativas à participação educativa de adultos.

## OBJETIVOS FUNDAMENTAIS DO PROGRAMA DE PESQUISA

Com o programa de pesquisa que aqui brevemente se apresenta, pretendemos reconstituir e analisar os trajetos sociais, educativos e profissionais, bem como as experiências, de pessoas adultas envolvidas – presentemente ou num passado recente – em iniciativas do campo alargado da educação e formação de adultos. Entendendo estas iniciativas como processos socioeducativos de interação entre formandos/as e educadores/as, pelos quais as mundividências, atitudes, expectativas e práticas se influenciam reciprocamente, criando contextos singulares de ensino-aprendizagem, interessa-nos ainda lançar o olhar sobre as trajetórias e experiências destes/as últimos/as, de forma a promover uma caracterização contextualizada e multifacetada da participação das pessoas adultas em práticas educativas. Assim, e em resumo, privilegiaremos dois vetores de análise:

- Um vetor referente às trajetórias sociais, formativas e profissionais de adultas/os-formandas/os, o que implica conhecer os seus percursos escolares e profissionais; mapear o seu envolvimento em dinâmicas socioeducativas de caráter não-formal e informal, nomeadamente por via da participação em movimentos associativos e/ou em projetos ancorados em processos e práticas socioeducativas da animação comunitária; e perceber os modos como estas pessoas encaram a sua participação em processos educativos. Para isto, é fundamental esclarecer também os seus projetos de vida, as suas aspirações, as opções educativas que valorizam, as dificuldades que antecipam, entendendo quais as suas expectativas relativamente a benefícios esperados, nas várias dimensões da sua vida, decorrentes da participação em práticas de educação e formação, e o modo como a sua participação é influenciada pela sua desigual condição social, nomeadamente pelos recursos económicos, sociais, culturais e simbólicos que, em cada fase da sua vida, são capazes de mobilizar;
- Um vetor referente às trajetórias socioprofissionais das/os educadoras/es implicadas/os em iniciativas de educação e formação de adultos, considerando os processos de desenvolvimento da sua profissionalidade no campo, as relações institucionais e condições laborais que contextualizam a sua prática educativa e ainda o modo como perspetivam a relação estabelecida em contexto de educação/formação com as pessoas adultas com as quais trabalham.

Embora este olhar sobre o campo da educação e formação de adultos pareça privilegiar a dimensão microsociológica do fenómeno da participação educativa, vale a pena sublinhar que um dos propósitos fundamentais deste estudo é o esclarecimento do modo como essa participação educativa é condicionada pelos contextos socioterritoriais e organizacionais em que a mesma se insere, e pelas circunstâncias de vida que a balizam. O enquadramento social e político das trajetórias dos protagonistas das práticas de educação e formação de adultos passará, com efeito, pela apreciação de aspetos de ordem micro, meso e macro-social, tais como:

- as circunstâncias da vida familiar, em diferentes dimensões da sua concretização;
- o modo como os membros significativos das suas redes de relações sociais encaram a educação;
- o modo como o(s) contexto(s) comunitário(s) de inserção se organizam e proporcionam oportunidades para a participação em atividades de educação e formação de adultos;
- a condição perante o trabalho e, no caso das pessoas empregadas, as características das organizações empregadoras, a atitude destas face à formação e as orientações ideológicas prevalentes quer nos locais de trabalho, quer no nível mais geral das políticas laborais;
- os contornos específicos de que se revestem, em situação de desemprego, as apropriações locais do campo da educação e formação de adultos como estratégia de (re)inserção laboral, lidos num quadro amplo de análise da interpenetração

entre as políticas públicas reguladoras do setor e as políticas sociais orientadas para o combate ao desemprego e para a promoção da inserção social;

- as características das entidades promotoras no que concerne à sua localização no espectro plural das organizações dedicadas ao desenvolvimento de iniciativas de educação e formação de adultos;
- o caráter formal, não formal e informal dos processos educativos;
- as práticas pedagógicas implementadas.

A análise da participação de pessoas adultas em dinâmicas de educação e formação deve atender à complexidade que compõe as sociedades locais, recorrendo a um registo de justificação compósita que articule a observação local com a reflexão sobre os aspectos mais globais do mundo em que vivemos, incluindo a dimensão sócio-histórica, de modo a contextualizar, no espaço e no tempo, o estudo das políticas e da acção educativas (Ferreira, 2005, p. 86).

O estudo considerará as condições estruturais em que a educação de adultos se realiza e serão, portanto, examinadas as problemáticas sociais, técnicas, económicas e político-jurídicas que estabelecem as condições de produção, estruturação e desenvolvimento do campo da educação de adultos no quadro específico da realidade portuguesa. Agora, reconhecendo o peso das condicionantes que estruturam o campo da educação de adultos, desejamos sem dúvida afirmar que a sua realização no espaço local resulta da combinação diversificada de estruturas, contextos, atores e práticas. Queremos, por isso, captar a participação na educação de adultos, na sua diversidade, para que seja possível esclarecer os processos pelos quais essa participação se concretiza, o jogo de lógicas nela implicado e os contextos e condições em que ela se realiza.

Radica nesta ambição a opção que fizemos pela definição de unidades de análise de base socioterritorial, nas quais se cruzam diferentemente as lógicas de globalização, europeização e

territorialização das políticas sociais e educativas com impacto ao nível dos trajetos formativos dos adultos. Estas unidades de análise localizam-se na região Norte de Portugal.

Procuraremos recolher dados que nos permitam apreciar o impacto desta participação educativa na vida laboral das pessoas adultas, seja em termos de relação com o emprego, de valorização profissional ou de mobilidade horizontal ou vertical, mas não deixaremos de dar atenção a outros tipos de impactos pessoais e sociais da formação, designadamente os que estão relacionados com o bem-estar subjetivo, as relações familiares e comunitárias, a saúde, a atitude perante a aprendizagem, as práticas de fruição e criação culturais, a implicação na vida cívica e política.

## **UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS “BARREIRAS” À PARTICIPAÇÃO EDUCATIVA DOS ADULTOS**

O estudo que aqui se apresenta é também um estudo sobre as “barreiras” que se colocam à participação educativa dos adultos. Com ele, pretendemos fazer avançar o conhecimento sobre os fundamentos das aparentes contradições entre um desejo muito disseminado de participar, um discurso político incitador à participação, e um acesso bem mais limitado das pessoas adultas às ofertas educativas disponíveis.

Sendo múltiplas, as “barreiras” a que aqui nos referimos podem ser agrupadas em três grupos: i) aquelas que resultam da condição social dos adultos pouco escolarizados; ii) as que se manifestam na disposição dos potenciais formandos; e iii) as que têm origem na forma como se organiza a resposta institucional (Carp, Peterson, & Roelfs, 1974). Todas são passíveis de ser lidas à luz de perspetivas de análise que entrecruzam dimensões micro, meso e macrosociológicas, pelo que a sua interrogação abre possibilidades à elaboração de uma visão “pluriescalar” dos processos de regulação das políticas públicas determinantes para cada um dos tipos de obstáculos à participação a que nos reportamos (Barros, 2013).

As ocupações profissionais e familiares são obstáculos decisivos que decorrem da condição social dos adultos. As primeiras são as mais referidas, já que em ambos os sexos a dificuldade de conciliar ocupação profissional e formação é bem evidente, ao passo que as segundas são especialmente constrangedoras para as mulheres, por sobre elas recaírem ainda demandas muito pesadas a este nível. As estatísticas para a educação avançadas pela OCDE em 2011 evidenciam que em Portugal, de entre as pessoas entre os 25 e os 64 anos que não participavam em atividades de educação e formação, 46.5% apontavam conflitos com o horário de trabalho ou falta de apoio por parte da entidade empregadora como principais motivos para o seu não envolvimento, e 34.5% referiam a falta de tempo devida a ocupações familiares como principal obstáculo à participação (OECD, 2011).

A aposta na formação é também mais fácil quando se antecipam vantagens na inserção ou progressão profissionais, mas, sobretudo em contextos económicos em que a competitividade continua a assentar nos baixos salários pagos a uma mão-de-obra pouco qualificada, a adesão à formação tende a enfraquecer, quantas vezes aguardando uma eventual descompressão das exigências profissionais e, sobretudo nas mulheres, dos encargos familiares. No mesmo relatório, os números relativos às motivações para a participação em dinâmicas não-formais de educação e formação, revelam a centralidade das expectativas em torno do emprego: 85,9% dos participantes envolve-se esperando melhorar as perspetivas de progressão na carreira ou as garantias de manutenção do emprego; 31,8% aponta o aumento da sua empregabilidade como razão principal para o envolvimento (OECD, 2011).

Ainda relacionadas com as condições sociais dos adultos, importa considerar as barreiras à participação relacionadas com os trajetos dos adultos pouco escolarizados. Com origem em famílias socialmente desfavorecidas e, muitas vezes, numerosas, estas pessoas experimentaram quase sempre uma inserção profissional precoce, em atividades económicas pouco exigentes em termos de qualificações académicas. A escolarização limitada sofreu um processo de naturalização, já que, em tempos de uma escola elitista, se construiu a ideia da normalidade dessa situação, assim tolhendo a implicação em novas oportunidades

educativas. Dados de 2007 revelam que, entre a população portuguesa adulta, a taxa de participação em dinâmicas de educação e formação das pessoas mais qualificadas é mais de quatro vezes superior à taxa de participação das pessoas com qualificações mais baixas, que se fica nos 11% (OECD, 2011).

Estas condições repercutem-se de um modo muito significativo na disposição dos adultos para a formação e no modo como estes encaram a possibilidade de se implicarem num processo formativo. É o segundo tipo de barreiras mencionado. Os potenciais formandos tendem a considerar-se como “demasiado velhos para aprender”, sublinham as dificuldades e minorizam a importância que atribuem a esta nova experiência educativa. A falta de confiança é uma barreira essencial e o receio de falharem muito evidente. O eventual “retorno à escola” comporta o risco, subjetivamente antecipado, de colocar em causa a ideia construída e muitas vezes sedimentada de que “só não se progrediu” na escolarização porque “não se teve oportunidade” de o fazer.

Há, enfim, que realçar um terceiro tipo de barreiras: as que resultam da forma como se organiza a resposta institucional. Precisamente por existirem aquelas outras barreiras, não é suficiente disponibilizar um certo “serviço educativo”. Na verdade, o que a evidência obtida no terreno parece indicar é que é necessário conquistar a participação dos adultos com base num trabalho comunitário de proximidade, indispensável para que se possam sustentadamente ultrapassar os diferentes obstáculos à sua participação educativa. É crucial um esforço permanente para compatibilizar os dispositivos formativos com as diferentes situações de vida dos adultos, especialmente dos que têm estado mais arredados da formação. Só adequando essa formação aos seus contextos familiares e profissionais, às condições reais da sua vida quotidiana, aos seus anseios e receios, conseguiremos avanços significativos no direito à educação. As respostas institucionais de educação de adultos devem ultrapassar os modelos escolares, reconhecer e valorizar os diferentes percursos de vida e formação e, escapando a estruturas rígidas e uniformizadas, ser flexíveis na construção de programas, na escolha de formadores e na definição de locais e tempos de formação. Por isso, este projeto de investigação está igualmente empenhado

em estudar diferentes dispositivos de educação de adultos e em interpretar o processo de envolvimento no campo dos próprios educadores. Perante uma realidade desafiante, as entidades e profissionais que trabalham nesta área são confrontadas diariamente com importantes dilemas (Roths et al., 2006), que o projeto não deixará de procurar discernir e interrogar.

É certo que a adesão de membros adultos das classes populares a estes processos educativos estará sempre muito condicionada pelas suas circunstâncias sociais. A evidência que vai sendo possível obter no terreno – e que este projeto pretende sistematizar – aponta para a pertinência da hipótese de a aposta das classes populares na educação sair beneficiada quando há uma inserção profissional mais estável, uma experiência de escolarização um pouco mais longa e menos traumática e um envolvimento em diferentes espaços de participação cívica e comunitária (sindicatos, paróquias, associações, clubes, etc.). É geralmente num quadro como este que se verifica um maior investimento das famílias dos meios populares na escolarização dos filhos (e.g., Beaud, 2003; Mauger, 2012), sendo razoável admitir que o mesmo se passa, também, em processos de educação de adultos, designadamente de escolarização compensatória. É uma hipótese consistente considerar incomparavelmente mais árduo conquistar para a formação as pessoas que vivenciaram experiências escolares marcadas pelo insucesso, que tiveram vidas profissionais instáveis e percursos persistentes de exclusão social. Nestes adultos, será bem maior a distância entre o desejo de atingir determinadas metas educativas e a disponibilidade para concretizar projetos, mais ou menos difusos, de valorização educativa.

Ora, é precisamente nestas condições sociais mais difíceis para a participação dos adultos que é crucial um trabalho educativo de proximidade, que não se esgote numa perspetiva meritocrática de valorização de “capazes”, nem se limite a uma abordagem “missionária” de conversão de “incultos”, mas que concilie a educação de adultos com as condições e as aspirações populares, enfatizando o seu papel na construção de cidadanias ativas, valorizando o comprometimento dos adultos com a apropriação transformadora da realidade pessoal e social. O sucesso da educação de adultos passa, decisivamente, pela capacidade de

explorar as possibilidades mobilizadoras de todas as modalidades de trabalho educativo, o que, nas condições específicas de uma sociedade com baixos índices de escolarização, passa, também, por responder às expectativas de formação para o trabalho e por tocar na aspiração legítima de alcançar um diploma escolar, através de uma experiência sucedida e compensadora.

A este propósito, importará também considerar os contributos que o conceito de “itinerário de ócio” (Monteagudo & Cuenca, 2012) pode trazer a esta pesquisa. A análise diacrónica das trajetórias de ócio – suas transformações, continuidades, padrões, e respetivas motivações e sentidos desde o ponto de vista dos seus protagonistas – releva para a compreensão dos modos e modalidades de envolvimento em atividades de educação e formação de adultos ao longo da vida (Monteagudo & Cuenca, 2012). Num quadro de apreciação positiva do envolvimento em atividades socioeducativas de caráter informal e não-formal, haverá tendência a procurar a continuidade de uma participação pessoalmente gratificante que, do ponto de vista social e político, pode promover contextos de desenvolvimento social e comunitário conseqüente. Os adultos com experiências gratificantes de formação são sempre os principais embaixadores destes processos e corresponsáveis essenciais pela construção de um novo olhar social sobre o direito dos adultos à educação.

## NOTAS PARA UM PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Estando a pesquisa em fase arranque, é ainda de uma proposta que se deve falar quando o que está em causa é enquadrar a investigação do ponto de vista da respetiva metodologia. Como julgamos que terá ficado já patente, o que se pretende concretizar é um estudo pluriperspetivado e pluriescalar da participação educativa de pessoas adultas, tomando como ponto de partida contextos socioterritoriais e institucionais particulares, e partindo da reconstituição e análise das experiências de participantes ou ex-participantes em iniciativas de educação de adultos, sejam eles aprendentes ou educadores.

Ainda que se privilegie uma aproximação sociológica ao campo da educação de adultos e da participação educativa, é importante que essa aproximação não se traduza num reducionismo disciplinar: pretende-se, com efeito, que o estudo seja sensível a outras perspetivas, numa leitura aberta dos fenómenos da educação e formação, e que considere as condições psicológicas e sociais, biográficas e contextuais em que aqueles se realizam.

A análise dos processos sociais de envolvimento das pessoas adultas nas práticas educativas exige, para concretização de uma abordagem como a que preconizamos, uma perspetiva territorializada, pelo que se definiram unidades locais de análise capazes de possibilitar o acesso privilegiado a contextos social e institucionalmente muito diversificados – e, portanto, a práticas e protagonistas de processos de educação e formação de adultos também elas muito diferenciadas. A seleção dos contextos que suportam a dimensão empírica desta investigação, contextos todos eles localizados, como vimos, na região Norte de Portugal, incide, nesta altura: num contexto periférico da malha urbana e social da cidade central da área metropolitana do Porto; numa coletividade do Vale do Ave, um contexto marcado pela transformação acelerada do tecido económico e produtivo, com forte impacto no emprego e, portanto, nas trajetórias laborais e sociais da população local; e numa unidade de análise que proporcionará o acesso às dinâmicas mais específicas da formação profissional e da relação das empresas com a participação educativa dos trabalhadores.

A implementação de dispositivos de observação das atividades de educação e formação de adultos em desenvolvimento nos contextos selecionados para estudo detalhado será articulada com uma abordagem biográfica centrada nos respetivos protagonistas (formandos e formadores). O trabalho de entrevista em profundidade a realizar nos contextos selecionados para estudo detalhado será prolongado através de atividades complementares de contacto com outras pessoas adultas que participam ou participaram em processos de educação e formação na região Norte. O objetivo é constituir um corpus alargado de entrevistas de “relato de vida” capaz de dar conta, de forma longitudinal, das decisões educativas das pessoas adultas, dos processos educativos em que estas se vão envolvendo ao longo da sua vida, das competências que vão promovendo, do retorno do seu envolvimento em processos formais, não formais e informais de educação, e da relação de todas estas questões com os aspetos fundamentais das respetivas trajetórias sociais, profissionais e escolares iniciais. A este corpus de entrevistas acrescentar-se-á um outro, composto por entrevistas a profissionais que trabalham ou até recentemente trabalharam neste setor. Neste caso, a finalidade é a de retratar a diversidade de perspetivas, estratégias e práticas profissionais, bem como a diversidade de formas de constituição de profissionalidade, característica desta área de atuação educativa.

O dispositivo de pesquisa exigirá, finalmente, uma colaboração estreita entre diversos protagonistas:

- a equipa de investigação<sup>1</sup> sediada no inEd, que procurará incorporar nas suas atividades estudantes de formação pré e pós-graduada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto sempre que essa integração fortaleça coerentemente as propostas de trabalho de unidades curriculares relevantes para este estudo, possibilitando, por outro lado, o desenvolvimento de projetos de investigação no âmbito de mestrados e doutoramentos na área da educação e formação de adultos;

- as investigadoras e investigadores com pesquisa em áreas relevantes para o projeto;
- uma rede de entidades promotoras de educação e formação de adultos na região Norte, que possibilite a constituição do painel de participantes e ex-participantes em iniciativas deste tipo essencial à construção de uma base de dados longitudinal significativa.

É com este dispositivo de pesquisa que pretendemos contribuir para o esclarecimento analítico do campo da educação de adultos, um campo multiforme, que se constitui como uma combinação intrincada de estruturas, contextos, práticas e atores sociais. É este campo complexo, marcado por tensões importantes e por desafios exigentes, que desejamos ajudar a desvendar, focados analiticamente na elucidação dos processos de participação educativa dos adultos. Trata-se de um esforço que consideramos decisivo para um debate mais informado sobre as suas condições presentes e os seus desafios futuros.

<sup>1</sup> A equipa do projeto de investigação Desigualdades Sociais e Participação Educativa dos Adultos, coordenada cientificamente por Luís Rothes, integra ainda Ivaneide Mendes (inEd; ESE-IPP), para além dos restantes autores da comunicação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, R. (2013). *As políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal: as novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.
- Beaud, S. (2003). *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire* (2ème Éd.). Paris: Éditions La Découverte.
- Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974). Adult learning interests and experiences. In K. P. Cross, J. R. Valley & Associates (Eds.). *Planning non-traditional programs: An analysis of the issues for postsecondary education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Correia, J. A. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-43.
- Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação – animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Opladen: Barbara Budrich Publishers (Coleção *Study Guides in Adult Education*).
- Mauger, G. (2012). *A «Teoria da Reprodução» posta à prova da «massificação do ensino»*. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011). *Education at a glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Monteagudo, M. J., & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135.
- Roths, L. A., Santos Silva, O., Guimarães, P., Sancho, A. V., & Rocha, M. A. T. (2006). Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In L. Lima (Org.), *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação de adultos em contextos associativos* (pp. 181-204). Braga: Universidade do Minho.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.

# DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN EN Y PARA REPÚBLICA DOMINICANA

## RESUMEN

Este trabajo corresponde al Proyecto de Cooperación Interuniversitario para el “Fortalecimiento del postgrado en República Dominicana mediante el diseño de un programa de Doctorado en Educación”. Dicho Proyecto fue obtenido en la Convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo UM-CAJAMAR 2012, [Resolución Rectoral (R-365/2012) de 11 de julio de 2012]. Del mismo forman parte investigadores de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), República Dominicana.

Los estudios realizados sobre la situación de la formación universitaria en República Dominicana (Hernández, 2012; Mejía-Ricar, 2003; Rodríguez, 2004; Rodríguez González, 2012; Schwartzman, 1996; UNESCO, 2003; Vargas, 2004) exponen la juventud de la formación en postgrado en este país, así como que las políticas referentes a la educación superior, sobre todo en lo concerniente al nivel de Doctorado, no han logrado consolidar un modelo de universidad nacional con capacidad investigadora. Un indicador, en tal sentido, es que “en el año 2010, el 25.09%, o sea, 1761, estuvieron matriculados en el nivel de especialización; y el 74.91% en el nivel de maestría (5258 estudiantes). En el nivel de doctorado no se registraron matrícula” (Informe General sobre Estadísticas de la Educación Superior, 2010-2011, p. 119)<sup>1</sup>.

Aunque la actual Ley 139 de 2001, en su artículo 23, establece el Doctorado como el nivel más alto del sistema, esta formación depende de universidades extranjeras. Además, el profesorado doctor representa sólo el 2.95%, de acuerdo con los datos aportados en el citado Informe sobre Estadísticas de Educación Superior, y “las cinco universidades que cuentan con más doctores son la Universidad Autónoma de Santo Domingo (81), el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (37), la Universidad APEC (32), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (24) y la Universidad Abierta para Adultos (18)” (p. 221). Todo ello muestra la urgencia de llevar a cabo medidas que incentiven la actividad investigadora de estas universidades para que contribuyan al desarrollo humano, social y económico del país.

## INTRODUCCIÓN

Con el Proyecto de Cooperación Interuniversitario “Fortalecimiento del postgrado en República Dominicana mediante el diseño de un programa de Doctorado en Educación” se pretende avivar la cooperación interuniversitaria en el ámbito educativo, para mejorar las condiciones de vida de la población, mediante la formación y la investigación. Actualmente, en la República Dominicana, no existe ningún programa de Doctorado en Educación, y las investigaciones sobre la situación del postgrado en las República Dominicana (Hernández, 2012; Mejía-Ricar, 2003; Rodríguez, 2004; Rodríguez González, 2012; Schwartzman, 1996; UNESCO, 2003; Vargas, 2004) señalan que, aunque la formación de postgrado cuenta con una trayectoria reciente, apenas una veintena de años, las políticas referentes a la educación superior no han logrado consolidar un modelo de universidad nacional con capacidad investigadora. Los datos del Informe General sobre Estadísticas de la Educación Superior 2010-2011, así lo reflejan, ya que, en 2011, no se registró matrícula en Doctorado. La Ley 139 de 2001, en su artículo 23, establece el Doctorado como el nivel más alto del sistema; sin embargo, la universidad dominicana se centra fundamentalmente en la formación en los niveles de Especialidad y Maestría.

Los programas de doctorado son los grandes ausentes en la oferta educativa dominicana. A pesar de que la primera mención explícita al doctorado aparece en el Reglamento para la Educación Superior Privada del 25 de julio de 1983, hasta el día de hoy, no se ofrece ningún programa de doctorado por las universidades dominicanas, de suerte que, todos los doctores con que cuenta el sistema, registrados en el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), han realizado sus estudios en instituciones de educación superior de algún país extranjero o, en algunos casos, en los programas propuestos por universidades foráneas, si bien, utilizando la infraestructura disponible en universidades nacionales.

La constante detectada es que se puede estudiar un postgrado en la Universidad Dominicana, pero no investigar. Los datos no ayudan a desmentir tal afirmación ya que, en los últimos cincuenta años, los programas de postgrados dominicanos no han podido dar el salto cualitativo, pues abundan egresados y no

Bas-Peña, E.  
López Anierte, M<sup>a</sup>. C.

Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia

Rodríguez González, L.

Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). República Dominicana

Maurandi López, A.

Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Pérez-de-Guzmán, V.

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide

ebas@um.es; carmenlo@um.es; lilyrodriguez@utesa.edu; amaurandi@um.es;

mvperpuy@upo.es

**Palabras clave**

universidad, educación superior, formación, doctorado

investigaciones. A esta falta de investigación, el mayor estigma a nivel de postgrado, se suman también otros retos, como la ampliación de una plantilla docente cualificada, la creación de una infraestructura para el desarrollo de institutos de ciencia y tecnología, y la potenciación de investigaciones que aporten soluciones a las necesidades del país.

La falta de una oferta académica propia en este nivel, disminuye de forma significativa la capacidad de República Dominicana para desarrollar competentemente una serie de actividades propias de sus egresados: una docencia universitaria de calidad, ya que solo el 2.95% del profesorado es doctor, una investigación relevante y una transferencia del conocimiento científico a todas las áreas de la vida, y de acuerdo con las necesidades de la nación. Por tanto, no se puede hablar aún de un auténtico impacto de los estudios de postgrado de la Universidad Dominicana en los niveles social, cultural y económico.

<sup>1</sup> Disponible en: <http://www.seescyt.gov.do/Documentos%20Mix%202010/Informe%20General%20Sobre%20Estad%3%ADstic%3%de%20Educaci%3%B3n%20Superior%202010-2011.pdf>

## SITUACIÓN ACTUAL DE LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO EN REPÚBLICA DOMINICANA

Es importante señalar que en República Dominicana, en el año 2012, el índice de desarrollo humano (IDH), fue de 0.702 puntos, lo que muestra un lento pero progresivo mejoramiento desde 1980 (0.525) y en 2011, se situó en 0.700. El IDH tiene en cuenta tres variables: vida larga y saludable, conocimientos y nivel de vida digno. Este país ocupa el lugar 90, de acuerdo con el citado índice. Si ordenamos los países en función de su Índice de desarrollo humano, República Dominicana se encuentra en el puesto 90 (Desarrollo Humano Medio), por debajo de Ecuador, Honduras y Perú, aunque por encima de Nicaragua o El Salvador.

Los procesos educativos de República Dominicana, actualmente, están sustentados en la Ley General de Educación No.66-97. En la educación dominicana, como se muestra en el “Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Visión Estratégica”<sup>2</sup> se presentan fortalezas y debilidades y, a partir de las mismas, se han precisado los desafíos educativos. Dichos desafíos se han planteado sobre la cobertura, la permanencia y la equidad de la oferta educativa, la calidad y pertinencia de la educación, las oportunidades para la integración de la vida activa, la gestión y la organización descentralizada de todos los niveles, la profesionalización de los docentes y las necesidades de inversión en el sector.

A partir del reconocimiento de estos retos, se pueden deducir algunos de los puntos críticos que la República Dominicana tiene pendiente en materia de educación, que se centran en la ayuda educativa más próxima. A saber:

- La universalización de la educación básica aún es incompleta, y los índices de repetición, retraso y abandono escolar son muy elevados.
- No se aprecian mejoras sustanciales en los aprendizajes del alumnado.

- Se mantienen problemas de equidad en la distribución de la oferta educativa, afectando al nivel inicial, la zona rural, los grupos de edad correspondientes a jóvenes y adultos. También, hay deficiencias en el acceso a la educación de calidad.
- En muchos casos, el alumnado tiene limitaciones de aprendizaje y participación, porque no son considerados en la planificación según sus intereses, motivaciones, capacidades, y procedencia social y cultural.
- El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje sigue siendo corto, y aún predominan los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.
- No existen políticas integrales que den atención a las diferentes variables relacionadas con el desempeño del docente (materia que se encuentra en estado crítico): formación inicial, actualización, servicio, carrera docente, condiciones de trabajo y remuneración.
- Aunque la descentralización y la desconcentración han avanzado, todavía la duplicidad de funciones no genera una real autonomía pedagógica de gestión que favorezca la formación del alumnado.
- La formación científica y tecnológica de calidad no se ha incorporado a todos los niveles de enseñanza.
- La educación está atrasada en cuanto a la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Está pendiente lograr el objetivo de que los gobiernos destinen, por lo menos, el 4% del PIB o el 16% del gasto público total a la educación, pues, como se indica en el citado Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana (2003-2012), “la falta de pertinencia del modelo de formación-capacitación docente vigente, unida a las limitadas condiciones de vida y de trabajo de los docentes, inciden en una práctica educativa de baja calidad” (p. 47).

Estos aspectos tienen que conseguirse para lograr el desarrollo educativo esperado y, en consecuencia, el desarrollo del país. Esto implica consecuentemente, la promoción de una Educación Superior y de postgrado que culmine en un Doctorado en Educación.

Para la Educación Superior, los procesos educativos se fundamentan en la Ley 139-01. Con esta Ley se pretende establecer y organizar los principios inalienables de la libertad de enseñanza, el respeto al ser humano, la definición de los deberes y responsabilidades de las instituciones que conforman el sistema para con la sociedad, garantizando un adecuado nivel de excelencia de las Instituciones de Educación Superior, de Ciencia y Tecnología, que contribuya con la optimización de los esfuerzos para la formación de los técnicos y profesionales, y para producir y/o adaptar los conocimientos científicos y tecnológicos que demanda el país, y dotarlo de las normas legales que permitan a las instituciones del sistema crecer cualitativa y cuantitativamente.

De acuerdo con el Índice de Competitividad Global del Foro Económico Mundial, correspondiente al periodo 2014, República Dominicana ha obtenido 3.76 puntos, empeorando ligeramente su puntuación respecto al informe de 2013, en el que obtuvo 3.77 puntos. Actualmente se encuentra en el puesto 105, del ranking de competitividad mundial, de los 148 países analizados. Mantiene, por lo tanto, el mismo puesto que tenía en 2013. Este panorama plantea grandes desafíos, por lo que se hace necesaria la capacitación de profesionales de la educación a nivel de tercer ciclo, que puedan definir estrategias y establecer investigaciones científicas concretas que contribuyan a convertir en fortalezas las debilidades actuales que presenta el Sistema.

En República Dominicana se considera la educación como un factor determinante para que el país logre la equidad social, alcance una sostenibilidad, y se potencie la participación de las personas en las decisiones de interés colectivo. El entorno en el que se desarrolla el servicio educativo debe ser reconocido/conocido, con el fin de establecer directrices que guíen la toma de decisiones futuras en el ámbito económico, social, político, estratégico, ambiental o ecológico del país. La educación es una esperanza para la población que se encuentra en situación

<sup>2</sup> Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/dominicana/Plan\\_Educ\\_2003\\_2012\\_2.pdf](http://www.oei.es/quipu/dominicana/Plan_Educ_2003_2012_2.pdf)

de privación, impotencia y vulnerabilidad, pues la misma permitirá a ésta superar los factores que le impiden satisfacer sus necesidades elementales, acceder o tener influencia para cambiar intrínsecamente su situación social. Comprometida con el poder de transformación de la educación, UTESA se ha convertido en la primera Universidad privada del país en ofrecer un horario nocturno que posibilite el acceso de toda la población a la educación.

## DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

El Proyecto que presentamos contempla la perspectiva de género en todos sus aspectos, desde el uso no sexista del lenguaje, al estudio de la situación de la mujer en República Dominicana y en la educación. Las directrices políticas de los organismos internacionales y, concretamente, los Informes y memorias sobre América Latina y el Caribe subrayan la importancia de trabajar en la igualdad de género, y destacan la educación como un instrumento fundamental para conseguirlo. Conscientes de esta realidad, se realizó con UTESA un proyecto anterior titulado Diseño de un máster en género e igualdad. AP/034715/11 (BOE. Núm. 298. Lunes 12 de diciembre de 2011), en el que se está trabajando para implantarlo próximamente. De este modo, el Programa de Doctorado en Educación, también abre las puertas a la investigación en “Educación y género”, y supone la consolidación del trabajo iniciado en este campo.

Como afirma el Informe sobre desarrollo humano para MERCASUR (2009-2010). Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. En el Apartado 3. Por qué las jóvenes son estratégicas para el desarrollo humano, “la igualdad de género es un elemento fundamental para la consecución de un desarrollo sostenible centrado en la sociedad y el ser humano”.

También la XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. ¿Qué Estado para qué igualdad?, indica en sus conclusiones que “Entre los obstáculos que se oponen a una participación equitativa, se encuentran varias discriminaciones

que sufren las mujeres. Entre ellas, la violencia que se inscribe en sus cuerpos, la negación de sus derechos reproductivos y su limitada presencia en todas las esferas de la toma de decisiones”. Por consiguiente, incluir la perspectiva de género en el Proyecto que presentamos es ineludible, porque forma parte de nuestra vida y trayectoria académica.

En definitiva, entendemos que la formación inicial y la investigación constituyen un eje fundamental para la sensibilización de profesionales, porque la educación les ayudará a tomar conciencia de las situaciones de desigualdad, discriminación y violencia sobre la mujer y sus hijos e hijas. Con la educación se promueve la adquisición de competencias personales y profesionales para que incorporen la igualdad en su vida cotidiana y profesional (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán, & Vargas-Vergara, 2014).

### OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. Contribuir al fortalecimiento institucional de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), mediante el diseño de un Programa de Doctorado en Educación, al servicio de la ciudadanía, de acuerdo con los requisitos establecidos por el Ministerio de Educación de República Dominicana.
2. Analizar las necesidades socioeconómicas, culturales y académicas relacionadas con la educación.
3. Favorecer la sensibilización sobre la importancia de la formación e investigación educativa como un instrumento para mejorar la calidad de vida de la población.
4. Diseñar un plan de estudios conforme a la realidad socioeconómica, cultural y académica de República Dominicana.

### METODOLOGÍA DEL TRABAJO

En el proyecto se diseñaron distintas actividades distribuidas en cuatro fases:

#### fase 1

- Revisión de la bibliografía sobre la situación del país y las necesidades educativas más acuciantes, de acuerdo con la legislación vigente y los derechos basados en compromisos internacionales asumidos.
- Revisión documental sobre Programas de Doctorado en países de Latinoamérica y en España.

#### fase 2

- Concreción y definición de los alcances profesionales del Doctorado en Educación.
- Trabajo en grupos con docentes universitarios, egresados de los cursos de especialistas y de maestrías, con profesionales y con el alumnado de los últimos cursos, para conocer sus necesidades y expectativas, así como orientaciones sobre la estructura del mismo, sus contenidos y líneas de investigación.
- Reunión de trabajo entre quienes representen a los dos equipos. Visitas institucionales y difusión del Proyecto a toda la población a través de entrevistas en los MCS. Reuniones con representantes políticos, académicos, empresariales y sociales.
- Elaboración del Informe de Seguimiento.

### fase 3

- Definición de la estructura del Programa de Doctorado
- Determinaremos el contenido de la formación del Programa, la metodología y la evaluación a seguir.
- Estudio sobre la pertinencia de elaborar unos materiales de apoyo.
- Se acordaran las líneas prioritarias de investigación educativa.
- Identificación del profesorado potencial del Programa de Doctorado.
- Propuesta de bibliografía relevante y bases de datos.
- Continuará el intercambio de información entre el equipo de Murcia y el de UTESA.
- Reunión de trabajo entre quienes representen a los dos equipos. Visitas institucionales y difusión del Proyecto a toda la población a través de entrevistas en los MCS. Reuniones con representantes políticos, académicos, empresariales y sociales.
- Evaluación del trabajo realizado y propuesta de continuidad para su implementación.

### fase 4

- Se elaborará el Diseño del Programa de Doctorado en Educación de acuerdo las necesidades sociales y académicas de República Dominicana.
- Continuará el intercambio de información entre el equipo de Murcia y el de UTESA.

- Se difundirá el trabajo realizado a través de diferentes eventos científicos (publicaciones en revistas científicas, presentación de comunicaciones a Congresos, etc.).
- Se establecerán sinergias con actores externos (Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), Ayuntamientos, empresas, etc.).
- A los fines de lograr la Validez Nacional del título a otorgarse, se realizará la presentación al Ministerio de Educación para la aprobación del proyecto. Ambos equipos, Murcia y UTESA, realizarán también una evaluación del proceso realizado, y la propuesta de continuar el trabajo iniciado a través de la implementación del Programa de Doctorado.

### Informe Final

### RESULTADOS

El trabajo en equipo de las dos universidades ha obtenido como resultado el Diseño de la Propuesta del Programa de Doctorado en Educación para la República Dominicana.

**Duración:** 60 créditos, distribuidos en 2 años y hasta 3 para presentar la Tesis

### Tipos de créditos:

1 crédito teórico son 15h

1 crédito práctico son 30h

1 crédito de investigación son 45h

**Destinatarios:** Abierto a todas las personas que tengan el título de Máster.

**Formación Obligatoria:** Sobre los contenidos seleccionados por el equipo de UTESA de acuerdo con las necesidades que

consideran prioritarias. Se proponen tantas sesiones presenciales como virtuales.

**Líneas de investigación:** El alumnado optará por una de las líneas de investigación propuestas, y elegirá a su director o directora de Tesis Doctoral.

### Índice de contenidos:

Propuesta de contenidos para la formación específica: Temáticas prioritarias señaladas por UTESA para la parte de formación específica.

### Cuadro 1: Temáticas y créditos de la propuesta de Doctorado

1. Políticas Públicas y Educación Superior en R. Dominicana 2ct +2cp
2. El estudio del contexto 3ct
3. Educación y niveles educativos. Gestión y organización de centros 2ct+2cp
4. Profesorado 2ct +2cp
5. Alumnado 2ct +2cp
6. Fracaso Escolar. Causas. Factores de protección y de riesgo 1ct +1cp
7. Educación social. Formación de profesionales 4ct +2cp
8. Fomento y promoción de la innovación 2ct
9. Investigación científica 6ct +6cp

Otras temáticas que se ofertaran como líneas de investigación del programa de Doctorado:

1. Mundialización de los estudios superiores: una consecuencia de la globalización.

Posibilidades de desarrollo económico y social. Espacio Iberoamericano de Educación Superior.

2. Género e igualdad. Diseño de políticas de igualdad. Respuestas educativas. Derechos constitucionales violencia de género y violencia familiar. Programas de prevención de la violencia de género y familiar.

3. Protección de la infancia, protocolos de detección, intervención socio-educativa.

Diagnostico y prevención del abuso sexual infantil.

Evaluación del riesgo de menores infractores.

Diseño de programas educativos en el contexto de la ley penal juvenil.

4. El papel del profesorado en la orientación académica, vocacional/ profesional dentro de los diferentes niveles de enseñanza.

5. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos de intervención social.

6. Profesionales de la educación como agente de cambio, orientador y dinamizador de grupos de gestión y investigación.

7. Diseño de programas de educación para la adquisición de la formación básica y para la cualificación profesional inicial.

## CONCLUSIONES

El citado proyecto ha permitido:

El diseño de un Programa de Doctorado en Educación, de acuerdo con los requisitos establecidos por el Ministerio de Educación de República Dominicana, tendrá efectos evaluables y perdurables en el tiempo.

La constitución de un Grupo de trabajo entre docentes de UTE-SA y la U. Murcia que permita la continuidad del trabajo para la implementación del citado Programa de Doctorado.

La difusión del Programa entre la población dominicana en general mediante entrevistas en la prensa nacional y local, reuniones con profesorado y, en particular, entre la universitaria y egresada de diferentes universidades dominicanas.

La difusión de los resultados en eventos científicos, así como la transferencia del conocimiento a otras instituciones, empresas, etc.

La conformación de redes entre Universidades y organismos gubernamentales y no gubernamentales.

En definitiva, se está contribuyendo a dinamizar la formación universitaria, desde la perspectiva de la educación, con el fin de promover el desarrollo humano y económico del país, la transferencia a la sociedad de los resultados de su investigación, y una cultura de la investigación educativa que permita consolidar líneas de investigación relacionadas con la educación en diferentes contextos y colectivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., & Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 95-120.
- CEPAL. (2010). XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. *¿Qué Estado para qué igualdad?* Brasilia, 13 al 16 de julio. Disponible en: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/40116/Que\\_Estado\\_para\\_que\\_igualdad.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/40116/Que_Estado_para_que_igualdad.pdf)
- Hernández, W. (2012). *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior*. INFORME NACIONAL REPÚBLICA DOMINICANA. Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232). Disponible en: <http://acclera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/dominicana.pdf>
- Índice de Desarrollo Humano - IDH. (2014). *República Dominicana*. Disponible en: <http://www.datosmacro.com/idh/república-dominicana>
- Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe IESALC/ UNESCO y la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, SEESCYT. (2003). *Informe Nacional sobre Educación Superior en República Dominicana*. Santo Domingo: Santillana.
- Mejía-Ricart, T. (2003). *Las reformas de la educación superior en la República Dominicana*. Santo Domingo: UNESCO.
- ONU.PNUD. (2009). Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-2010. *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo*. Disponible en: [http://www.oei.es/pdf2/sinopsis\\_informe\\_desarrollos\\_jovenes\\_mercosur.pdf](http://www.oei.es/pdf2/sinopsis_informe_desarrollos_jovenes_mercosur.pdf)
- República Dominicana. Índice de Competitividad Global del Foro Económico Mundial (2014). Disponible en: <http://www.datosmacro.com/estado/indice-competitividad-global/república-dominicana>
- República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología MESCyT. Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2010-2011. Disponible en: <http://www.seescyt.gov.do/Documentos%20Mix%202010/Informe%20General%20Sobre%20Estad%3%ADstic%20de%20Educaci%3%B3n%20Superior%202010-2011.pdf>
- Rodríguez, P. (2004). *La educación superior en el tercer milenio*. Santo Domingo: UTESA.
- Rodríguez González, L. (2012). *La universidad en república dominicana: balance de medio siglo (1961- 2005)*. Universidad de Salamanca: Tesis Doctoral.
- Schwartzman, S. (1996). *América Latina, Universidad en Transición*. Washington: Organización de los Estados Americanos, Colección INTERAMER, nº 6. Disponible en: [http://www.schwartzman.org.br/simon/oea\\_esp/SchwCh4.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/oea_esp/SchwCh4.htm)
- Vargas, D. (2004). *Informe sobre el nivel de postgrado en la República Dominicana*. Santo Domingo: UNESCO.

# EDUCAÇÃO PELOS PARES, JOVENS E DROGAS – ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA PORTUGUESA

## RESUMO

Apesar da utilização de substâncias psicoativas ser um fenómeno ancestral e normativo, é inegável que acarreta riscos. O consumo realizado pelos jovens tem despoletado bastante preocupação social e científica. Um dos fatores relacionado com o consumo juvenil de substâncias psicoativas é precisamente a influência dos pares que, na fase da adolescência e juventude, assume uma enorme importância. Desta forma, as estratégias de Educação pelos Pares têm sido utilizadas em várias intervenções socioeducativas que procuram a prevenção ou a alteração de comportamentos de consumo de substâncias psicoativas dos jovens. Porém, vários estudos têm apontado a necessidade de se investir na discussão, conhecimento e avaliação da Educação pelos Pares (Brito & Mendes, 2012; Turner & Sheperd, 1999).

Com o intuito de contribuir para este campo de investigação e para a diminuição destas necessidades, propôs-se conhecer a produção científica portuguesa acerca da Educação pelo Pares, dirigida a grupos de jovens, no âmbito da problemática do uso recreativo de substâncias psicoativas. Para o efeito procedeu-se a uma pesquisa realizada no RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, no início de 2014. Dos 11 artigos científicos analisados, foi possível constatar que a produção científica portuguesa tem vindo sobretudo do campo da Saúde, nomeadamente da Enfermagem; têm prevalecido as metodologias do tipo misto, com amostras não representativas; todos os estudos apresentam alguns indicadores positivos no que respeita à avaliação da Educação pelos Pares; e as suas recomendações passam pela continuação do investimento no conhecimento e avaliação do uso desta estratégia. A principal limitação desta pesquisa prende-se com o facto de não se encontrar no RCAAP toda a produção científica portuguesa, particularmente a que não se encontra em regime de acesso aberto. As principais conclusões retiradas deste trabalho prendem-se com a necessidade de se diversificar as áreas científicas envolvidas no estudo da Educação pelos Pares utilizada com jovens que consomem substâncias psicoativas; com a necessidade de se apostar em metodologias que procurem aprofundar a análise e avaliação da Educação pelos Pares; e com a necessidade de se continuar a apostar no conhecimento e avaliação desta estratégia. A Educação pelos

Pares tem apresentado potencial de intervenção e pode ser uma ferramenta bastante útil e económica para os trabalhadores sociais, tendo em conta o contexto de crise e contenção de custos que se atravessa.

## INTRODUÇÃO

A problemática do consumo de drogas é complexa e traduz-se na utilização de qualquer substância, natural ou sintética, que altere o normal funcionamento do sistema nervoso central e que possa provocar algum tipo de dependência (física, psicológica ou funcional) (WHO, 1971). Desta forma, o café e até o chá têm substâncias psicoativas e a humanidade sempre as utilizou (Escohotado, 1989; Roehrs, Lenardt, & Maftum, 2008).

O acentuar da problematização social do consumo de drogas deve-se a vários fatores, como o desenvolvimento industrial e urbano, o aprofundamento do conhecimento científico e tecnológico, ou o processo de globalização (Dias, 2002). Esta problematização social estimulou a problematização científica. Em termos sociológicos, teorias de cariz estruturo-funcionalista ajudaram a compreender o fenómeno do consumo de drogas, colocando a tónica explicativa nas disfunções e desigualdades sociais. Teorias de âmbito simbólico-interacionistas vieram contribuir para uma análise mais dinâmica do fenómeno das drogas, onde a ação do sujeito se combina e interage com as estruturas sociais.

O fenómeno do consumo de substâncias psicoativas praticado pelos jovens tem despertado particular interesse nos investigadores, pelo potencial que oferece no desenvolvimento de ações e políticas de prevenção. Os jovens atualmente começam por consumir sobretudo álcool e tabaco, pela sua legalidade e acessibilidade. Estas são as substâncias mais consumidas (IDT, 2012). O consumo de canabinóides apresenta alguma expressividade entre os jovens (Relvas, Lomba, & Mendes, 2006), assim como as denominadas Novas Substâncias Psicoativas (Guerreiro, Costa, & Dias, 2013). Os jovens parece estarem a consumir sobretudo

Silva, Mara

Delerue Matos, Alice

Investigadora no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade-ICS,

Universidade do Minho

mara.silva.prof@gmail.com; delerue@ics.uminho.pt

Palavras-chave

Consumo de substâncias psicoativas, Educação pelos Pares, Jovens

de forma recreativa e a procurar diminuir os riscos associados, e estas especificidades ajudam a compreender porque razão as estratégias de Educação pelos Pares têm sido bastante procuradas para ações de intervenção socioeducativas, e de Educação para a saúde, dirigidas aos jovens em contextos recreativos.

A Educação pelos Pares tem sido definida como uma estratégia que envolve alguns membros, mais experientes ou treinados, e que visa provocar uma mudança desejável no comportamento do restante grupo (Svenson, 1998; Turner & Sheperd, 1999; Backett-Milburn & Wilson, 2000, citados por Santos, 2009, p.13). O recurso à Educação pelos Pares tem crescido um pouco por todo o mundo (Turner & Sheperd, 1999), inclusive em Portugal.

Alguns estudos têm indicado a necessidade de se investir no conhecimento das práticas envolvidas na Educação pelos Pares (Dias, 2006; Santos, 2009). Brito e Mendes (2012) procuraram caracterizar os programas de Educação para a Saúde que utilizavam a Educação pelos Pares em Portugal. Identificaram 16 projetos, nem todos com divulgação de resultados ou com carácter científico. Recomendaram um maior investimento na caracterização, conhecimento e avaliação da Educação pelos Pares.

É no seguimento deste trabalho que se realizou esta pesquisa que tem por objetivo contribuir para o conhecimento da produção científica portuguesa sobre Educação pelos Pares, utilizada em programas ou projetos dirigidos a jovens, no âmbito do consumo de substâncias psicoativas. As estratégias de Educação pelos Pares em Portugal têm crescido bastante em contexto escolar/académico e têm sido dirigidas aos comportamentos de risco juvenis. Destaca-se a problemática do consumo juvenil e recreativo de substâncias psicoativas (Brito & Mendes, 2012).

## ESPECIFICIDADES DOS CONSUMOS JUVENIS

Os fatores que levam os jovens a experimentar e consumir drogas têm sido fonte de profunda investigação científica. Os fatores são diferenciados e complexos, e podem ser agregados em determinantes genéticos, individuais, familiares, grupais, culturais e sociais. Destaca-se a influência dos modelos de consumo e de estilos de vida juvenis macro sociologicamente difundidos (Calafat, 1998; Dias, 2002; Negreiros, 1997). A sociedade, por um lado, promove e tolera as causas que promovem o consumo de drogas, mas por outro, não tolera os efeitos e consequências que advêm do seu consumo, o que determina que as intervenções no campo das drogas se revelem muito difíceis pois estão em contracorrente (Martínez, 1998, p.59). O sistema familiar é disso exemplo. É usual a iniciação de substâncias psicoativas lícitas ser feito em contexto familiar (ex. o brindar com álcool) porém, posteriormente, os pais tendem a opor-se aos consumos dos filhos. A dificuldade dos pais em educar para o não consumo, dada a transmissão de mensagens incoerentes, leva a que, frequentemente, essa tarefa seja delegada nos educadores e na escola. Os pais revelam inclusive dificuldade em participar em programas de prevenção (Negreiros, 2013), quando as escolas e organizações os procuram, cada vez mais, promover.

Igualmente importante, entre os fatores que contribuem para o consumo de substâncias psicoativas, são os processos de imitação, influência (Bandura, 1977) e subcultura, que ocorrem entre os jovens (Carvalho, 2007). Os programas de prevenção e de intervenção sobre o consumo de drogas que apresentam maior potencial são pois aqueles que trabalham vários níveis de intervenção (Socias, 1992) como, por exemplo, os conhecimentos, as crenças, os fatores emocionais, grupais, familiares e culturais.

Ao refletir sobre os consumos juvenis atuais importa referir dois aspectos que têm sobressaído da produção científica. O primeiro prende-se com a relação que se desenvolveu entre determinadas substâncias e contextos ou espaços recreativos, assim como a sua relação com determinadas subculturas (Measham, Aldridge, & Parker, 2001). Estudos realizados a jovens em contextos recreativos e a jovens em geral demonstram maior prevalência de consumo de drogas no primeiro grupo (Lomba, Apóstolo,

Mendes, & Campos, 2011). Estes contextos são atualmente os espaços privilegiados de atração e concentração recreativa dos jovens. Compreendem, nomeadamente, bares, discotecas e festivais de música. Estes locais funcionam por oposição aos tempos de responsabilidades, de estudo e de trabalho, em especial aos fins-de-semana, e obviamente nas férias (Calafat, 1998; Relvas, Lomba & Mendes, 2006). São tempos e locais informais onde se cumpre a socialização entre iguais, e onde se adquire um importante capital social de relações e interações (Lomba, Apóstolo, & Mendes, 2011, p.6). É igualmente possível encontrar relações de associação entre algumas subculturas grupais, estilos de música e substâncias psicoativas consumidas (Carvalho, 2007) de que é exemplo, o estilo de música trance e a sua associação com o consumo de drogas sintéticas ou de design, como o ecstasy (Calado, 2006; Calafat, 1998; Calafat & Stocco, 2000; Carvalho, 2007). Segundo os jovens, a frequência dos espaços e contextos de diversão noturna assenta na procura do convívio interpares, da diversão, da música e da dança, e também na procura de consumos de substâncias (lícitas ou ilícitas) (Lomba, Apóstolo, & Mendes, 2011).

Um segundo aspeto que tem emergido na literatura científica relativa ao consumo de substâncias psicoativas prende-se com a questão da gestão dos riscos associados a este tipo de consumo. Este aspeto surge como resposta à figura demasiado estigmatizada e estereotipada do heroinómano, rejeitada pelos jovens (Fernandes, 1998), e também, como resultado da crescente informação disponibilizada (Cruz, 2011). Os riscos do consumo de drogas têm sido geridos, por exemplo, através da escolha de substâncias tais como os canabinóides e os estimulantes (supostamente com menor poder de adição física); da gestão da regularidade dos consumos (consumindo só aos fins-de-semana); de um esforço por preservar a sua imagem social evitando o estigma (ocultando os consumos e escolhendo os contextos mais adequados para os mesmos); e da procura de obtenção de experiências positivas, evitando as desagradáveis (Cruz, 2011, p.10).

As estratégias de Educação pelos Pares parecem assim ser bastante promissoras para o desenvolvimento de intervenções neste campo. Em contextos recreativos frequentados por jovens, os educadores de pares não serão vistos como outsiders, como

seriam provavelmente os profissionais e/ou adultos. Paralelamente, se os jovens têm demonstrado preocupação em prevenir e diminuir os riscos associados ao uso de substâncias psicoativas, é provável que estejam também mais recetivos a informações educativas sobre a saúde.

## A EDUCAÇÃO PELOS PARES ENQUANTO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA E DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Não sendo uma estratégia nova, propriamente, a Educação pelos Pares tem ganho popularidade nas últimas décadas (Turner & Sheperd, 1999). Em Inglaterra no século XIX disseminou-se a implementação das tutorias nas escolas - um acompanhamento do estudo realizado por alunos mais velhos (Miller & MacGilchrist, 1996). Mais tarde, a partir dos anos 50 e 60 do século XX, e colocando a tónica na saúde, criaram-se programas de Educação pelos Pares. Estes eram similares às tutorias, mas procuravam responder sobretudo a problemas de índole sanitária, como por exemplo, as doenças infecto-contagiosas (Svenson, 1998; Turner & Sheperd, 1999). Igualmente, durante a segunda metade do século XX, começaram-se a intensificar as ações planeadas de Educação para a saúde, entretanto associadas às políticas de promoção da saúde. E neste âmbito, a Educação pelos Pares revelou-se como uma ferramenta bastante útil, ao ser realizada maioritariamente por Pares voluntários (custos económicos reduzidos ou nulos) e com efeitos de disseminação.

As principais vantagens apontadas à Educação pelos Pares têm sido assim a sua relação custo-benefício (Jones, 1992; HEA, 1993; Peers et al., 1993, citados por Turner & Sheperd, 1999), a identificação e representação dos Pares como informantes credíveis (Perry, 1989; Woodcock et al., 1992; Clements & Buczkiewicz, 1993; Jarvis 1993, citados por Turner & Sheperd, 1999); as vantagens que os Educadores de Pares podem somar para si; e uma maior facilidade em alcançar grupos ocultos ou determinadas subculturas (desviantes) (HEA, 1993, citado por Turner & Sheperd, 1999).



Em termos teóricos, a Educação pelos Pares tem sido sustentada num conjunto diferenciado de teorias provenientes sobretudo da área da Psicologia Social, da Sociologia e da Pedagogia, como a teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977), a teoria dos papéis sociais; a teoria das Subculturas e a teoria da Difusão da Inovação (Rogers, 1983). No entanto, algumas críticas têm sido dirigidas precisamente à falta de robustez teórica mas também à falta de avaliações a médio e longo prazo (Turner & Sheperd, 1999), à difícil conceptualização do termo Par, e ao tipo de metodologias utilizadas, que deveriam ser mais participativas (Shiner, 1999).

As estratégias de Educação pelos Pares são bastante plásticas e podem ser dirigidas a diferentes grupos, contextos e problemáticas. Diversos programas têm sido desenvolvidos, quer em grande escala, como por exemplo, o “Global Programme on Aids” da ONU (Organização das Nações Unidas), quer numa escala mais reduzida, como programas promovidos por escolas para as suas comunidades estudantis. Nos países em desenvolvimento, a Educação pelos Pares tem visado sobretudo temáticas como O VIH/SIDA ou o empoderamento das mulheres. Nos países ocidentais, as temáticas têm sido diversificadas contudo, entre os jovens, o conjunto dos comportamentos de risco tem recebido particular atenção.

Dado o contexto de crise económica, e o contexto de políticas de promoção e de educação para a saúde, o recurso a esta estratégia tem-se tornado ainda mais apelativo. No entanto, os responsáveis pelos programas necessitam de ter meios para fundamentar o seu trabalho, e para o aperfeiçoar pelo que os estudos científicos nesta área adquirem grande importância.

## **METODOLOGIA**

Com o objetivo de conhecer melhor a produção científica portuguesa acerca da Educação pelo Pares, em especial no âmbito da temática do uso recreativo e juvenil de substâncias psicoativas, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica/documental. Esta investigação foi realizada entre os meses de fevereiro e março de 2014. A pesquisa foi efetuada no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, com recurso às palavras-chave “Educação pelos Pares”, “Educação de Pares” e “Educação entre os Pares”. Dos cerca de 40 artigos científicos encontrados, 11 foram considerados elegíveis (alguns foram descartados por se encontrarem repetidos; outros porque não abordavam os comportamentos de risco juvenis, em especial o uso de substâncias psicoativas; outros porque não se apresentavam como investigações científicas). Seguidamente, realizou-se uma análise aprofundada dos textos tendo em conta os seguintes indicadores: áreas científicas de produção dos artigos; metodologias utilizadas; tipos de amostra; principais resultados e principais recomendações.

## **A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA EDUCAÇÃO PELOS PARES EM PORTUGAL**

Dos 11 artigos científicos analisados foi possível perceber que a produção científica portuguesa tem vindo sobretudo do campo da Saúde, nomeadamente da área da Enfermagem (n=9) e, em menor grau, da Psicologia (n=2). Quanto às metodologias utilizadas, elas têm sido sobretudo mistas (n=6), com recurso a métodos quantitativos e qualitativos, seguindo-se as metodologias quantitativas (n=3) e as metodologias qualitativas (n=2). Um dos estudos que incidiu sobre a avaliação de resultados utilizou um grupo de controlo. Todos os 11 artigos retratam estudos cujas amostras populacionais não são representativas. Este facto pode, em parte, estar relacionado com os reduzidos recursos com que os programas de Educação pelos Pares são frequentemente desenvolvidos. A constituição de amostras representativas requer geralmente mais recursos humanos, financeiros e temporais do que é usual dispor nos programas. Porém, é algo em que se deve investir, tendo em conta as necessidades de aperfeiçoamento da avaliação dos programas, descritas na literatura.

No que respeita aos resultados das investigações realizadas sobre o tema da Educação pelos Pares, em especial a que se relaciona com o campo do consumo juvenil de substâncias psicoativas, percebe-se que os indicadores observados têm sido variados. No entanto, é possível distinguir alguns estudos que se debruçaram sobretudo sobre a avaliação de resultados ou impacto de programas de Educação pelos Pares; outros que se debruçaram mais sobre a avaliação dos programas em si (ex. componente formativa); e ainda uma investigação que procurou caracterizar os programas de Educação para a Saúde com recurso à Educação pelos Pares existentes em Portugal.

No que respeita à avaliação global da Educação pelos Pares, conclui-se que todos os 11 estudos fazem uma apreciação positiva. No que concerne à avaliação do impacto, as 7 pesquisas existentes que incidiram mais nesta área apresentam resultados positivos. O desenvolvimento de competências, pessoais e profissionais, e o aumento de conhecimentos foram os resultados mais sublinhados. O único estudo que recorreu a um grupo de controlo, numa análise transversal comparativa que compreendeu três observações desfasadas temporalmente, concluiu a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e de controlo. Porém, numa análise longitudinal, foi possível constatar diferenças estatisticamente significativas nas medições das dimensões relativas à autoestima e comportamento. O grupo experimental apresentou valores mais elevados nestas dimensões. Ainda neste grupo, a perceção do alto risco inerente ao consumo de substâncias, nomeadamente o tabaco, manteve-se elevada num momento de observação posterior, traduzindo a eficácia temporal da intervenção (Ferreira, Veríssimo, & Sousa, 2012).

Os três estudos que deram maior relevância aos aspetos relacionados com os próprios programas de Educação pelos Pares avaliaram positivamente as intervenções. A participação nos programas é considerada uma experiência positiva, sendo o papel dos supervisores considerado fundamental por um dos estudos, proporcionando mais segurança e sucesso dos programas (Homem, 2012). A pesquisa que procurou caracterizar os projetos de Educação para a Saúde que recorrem à Educação pelos Pares em Portugal conclui que, a maioria dos 16 projetos

caracterizados tem sido dirigida a grupos de estudantes, seguindo-se grupos minoritários (Brito & Mendes, 2012). A maioria dos programas tem trabalhado as questões da promoção da saúde, nomeadamente os comportamentos de risco juvenis, com maior expressividade, seguindo-se problemas relacionados com a integração social (Brito & Mendes, 2012).

Em termos de recomendações, é consensual a necessidade de se investir no conhecimento da Educação pelos Pares, em geral. O investimento na questão da avaliação do impacto é bastante referido (Brito & Mendes, 2012; Completo, Veríssimo, & Carvalho, 2010; Homem, 2012) assim como a necessidade de se caracterizarem os programas (Brito & Mendes, 2012; Homem, 2012). Parece ainda pertinente referir as recomendações de avaliações a médio e longo prazo (Gomes, Cravo, & Gaspar, 2010; Homem, 2012) e a recomendação para a introdução de grupos de controlo (Ferreira, Veríssimo, & Sousa, 2012).

## CONCLUSÕES

Fatores como a complexificação das substâncias, a rejeição de modos de consumo de drogas demasiado problemáticos, e o aumento da informação, contribuíram para que o consumo atual de substâncias psicoativas realizado pelos jovens apresente algumas especificidades: o consumo está bastante relacionado com os contextos recreativos e os jovens procuram prevenir ou diminuir os riscos que lhe estão associados. Neste sentido, importa referir a influência que os pares adquirem durante a adolescência e juventude, nomeadamente, na escolha e frequência dos contextos recreativos. Paralelamente, estando os jovens mais preocupados com a gestão dos seus consumos, estarão também, provavelmente, mais recetivos a algumas ações educativas. Estes dois aspetos permitem inferir o potencial das estratégias de Educação pelos Pares desenvolvidas no âmbito da problemática do consumo juvenil de substâncias psicoativas. Porém, críticas têm incitado ao aperfeiçoamento teórico e aprofundamento do conhecimento desta estratégia.

Com o objetivo de conhecer a produção científica portuguesa acerca da Educação pelos Pares desenvolvida no campo do

consumo juvenil de substâncias psicoativas, realizou-se uma pesquisa científica no RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. A análise de 11 artigos permitiu perceber que a área científica que mais tem contribuído para esta produção é a Saúde, em especial a Enfermagem. As metodologias mais utilizadas têm sido as do tipo misto, com menor expressividade para as do tipo qualitativo. Ainda que os indicadores observados variem bastante, em geral, todos os artigos avaliam positivamente a Educação pelos Pares. Caracterizando melhor as investigações, um grupo maior de pesquisas parece ter-se debruçado sobretudo sobre os aspetos relativos aos resultados ou impacto da Educação pelos Pares, enquanto outro, de menor dimensão, se focou sobretudo no desenvolvimento e avaliação dos programas propriamente ditos. Apenas um trabalho teve como objetivo a caracterização nacional dos programas limitando-se, no entanto à área da Educação para a Saúde.

Os principais resultados positivos da Educação pelos Pares, apontados por estes trabalhos dizem respeito ao aumento de conhecimentos e competências pessoais e profissionais dos Educadores de Pares. No que respeita à avaliação do desenvolvimento dos programas destaque para a sua valorização pelos participantes e, ainda, para a importância do papel dos supervisores. As principais recomendações que deixam prendem-se sobretudo com o investimento no conhecimento, caracterização e avaliação das estratégias de Educação pelos Pares.

Os resultados desta pesquisa sobre a produção científica nacional realçam: i) A necessidade de diversificar as áreas científicas que se debruçam sobre a Educação pelos Pares relacionada com o consumo juvenil de substâncias psicoativas. Sendo um fenómeno biopsicossocial, os contributos de outras perspetivas científicas poderão enriquecer bastante o seu conhecimento. ii) Em termos metodológicos, a importância de realizar pesquisas de cariz qualitativo por permitirem uma análise mais profunda dos processos envolvidos na Educação pelos Pares. Considera-se ainda importante, tendo em conta as recomendações dos estudos analisados, o investimento nos momentos e processos de avaliação, que devem usufruir de mais recursos. iii) Em termos de impacto, o consenso em torno da avaliação dos resultados

da Educação pelos Pares, considerados positivos, em território nacional.

Esta pesquisa teve como principal limitação ter sido realizada em ambiente web, não tendo em conta a produção científica que não se encontra em regime de acesso aberto. Ainda assim, contribui para o conhecimento da produção científica nacional sobre a Educação pelos Pares, em especial, a que se relaciona com a problemática do consumo juvenil de substâncias psicoativas. De acordo com os resultados obtidos parece cada vez mais verosímil afirmar que esta estratégia tem potencial educativo, o que pode ser de grande utilidade para os trabalhadores e educadores sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brito, I., & Mendes, F. (2012). Avaliação de projetos de educação pelos pares. In I. S. Brito & F. Mendes (coord.) *Peer IV Escola de Verão em Educação pelos Pares & Investigação-ação participativa em saúde* (pp. 47-56). Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Calado, V. G. (2006). *Drogas sintéticas: Mundos culturais, música trance e ciberespaço*. Lisboa: Edições IDT.
- Calafat, A. (coord.) (1998). *Characteristics and social representation of ecstasy in europe*. IREFREIA and European Commission. Valencia: Martin Impresores, S.L.
- Calafat, A., & Stocco, P. (2000). Recreational life and ecstasy use. In J. Fountain (Ed.), *Understanding and responding to drug use: the role of qualitative research* (pp. 93-100). Luxemburgo: EMCDDA. Acedido em 03.04.2011, em [http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att\\_34018\\_EN\\_Monograph4.pdf](http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_34018_EN_Monograph4.pdf)
- Carvalho, M. (2007). *Culturas Juvenis e novos usos de drogas em meio festivo: O transe psicadélico como analisador*. Porto: Campo das Letras.
- Completo, S., Veríssimo, L., & Carvalho, M. C. (2010). Avaliação de um modelo de educação pelos pares: Perceção dos agentes e dos alvos de intervenção. In *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga, Portugal, Fevereiro 4-6.
- Cruz, O. (2011). *Histórias e trajetórias de consumidores 'não problemáticos' de drogas ilícitas* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dias, F. (2002). *Sociologia da toxicod dependência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, S. (2006). *Educação pelos pares: Uma estratégia na promoção da saúde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Escohotado, A. (1989). *Historia elemental de las drogas*. Barcelona: Anagrama.
- Fernandes, L. (1998). *O Sítio das drogas*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ferreira, M., Veríssimo, M., & Sousa, L. (2012). Avaliação do risco em adolescentes: efeitos da aplicação de par-a-par sem tabaco, um programa de formação pelos pares. In I. S. Brito & F. Mendes (coord.), *Peer IV Escola de Verão em Educação pelos Pares & Investigação-ação participativa em saúde* (pp. 89-95). Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Gomes, J., Cravo, L., & Gaspar, P. (2010). Projeto pensar saudável, viver saudável: Uma (boa) prática de educação para a saúde baseada na formação pelos pares. In H. Pereira (ed.) *III Congresso Nacional de Educação para a Saúde Educação para saúde, cidadania e desenvolvimento sustentado* (pp. 17-29). Covilhã: Faculdade de ciências da saúde. Acedido em 12.03.2014 em <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/350>
- Guerreiro, C., Costa, J., & DIAS, L. (2013). *Consumo, representações e perceções sobre novas substâncias psicoativas entre estudantes universitários*. Lisboa: SICAD.
- Homem, F. (2012). *Supervisão de jovens educadores de pares, desenvolvimento de uma teoria explicativa* (Dissertação de mestrado). Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- IDT-Instituto da Droga e da Toxicod dependência (2012). *A situação do país em matéria de drogas e toxicod dependência: Relatório anual 2011*. Lisboa: IDT.
- Lomba, L., Apóstolo, J., Mendes, F., & Campos, C. (2011). Jovens portugueses que frequentam ambientes recreativos noturnos: Quem são e comportamentos que adotam. *Toxicod dependências*, 17 (1), 3-15.
- Martínez, A.G. (1998). Educación para la salud y drogas: hacia un cambio de enfoque. *Pedagogía social: revista interuniversitária*, 1, 59-70. Acedido em 20.04.2014 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=199671>
- Measham, F., Aldridge, J., & Parker, H. (2001). *Dancing on drugs: Risk, health, and hedonism in the British club scene*. Londres: Free Association Books.
- Miller, W., & Macgilchrist, L. (1996). A model for peer-led work. *Health Education*, 2, 24-29.
- Negreiros, J. (1997). *Consumo de álcool e drogas nos jovens: Estudo epidemiológico no concelho de Matosinhos*. Matosinhos: Contemporânea.
- Negreiros, J. (2013). Participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicod dependências: Una revisión bibliográfica empírica. *Pedagogía social: revista interuniversitária*. 21, 39-65. Acedido em 21.04.2014 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4092090>
- Relvas, J., Lomba, L., & Mendes, F. (2006). *Novas drogas e ambientes recreativos*. Loures: Lusociência.
- Roehrs, H., Lenardt, M., & Maftum, M. (2008). Práticas culturais familiares e o uso de drogas psicoativas pelos adolescentes: Reflexão teórica. *Revista de Enfermagem*, 12 (2), 353 – 357.
- Rogers, E. [1983 (1962)]. *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Santos, M. (2009). *Desenvolvimento de competências profissionais com a educação pelos pares* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence*, 22, 555-566.
- Socias, C.O. (1992). Drogadiccion, educacion social, desarrollo comunitario. *Pedagogía social: revista interuniversitária*, 7, 137-146. Acedido em 18.04.2014 em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=183784>
- Svenson, G. (coord.) (1998). *European guidelines for youth AIDS peer education*. Lund: Department of Community Medicine, Lund University.
- Turner, G., & Sheperd, J. (1999). A method in search of a theory: Peer education and health promotion. *Health Education Research*, Oxford Journals, 14 (2), 235-247. Acedido em 12/06/2011 em <http://her.oxfordjournals.org/content/14/2/235.full.pdf+html>
- WHO-World Health Organization/Organização Mundial de Saúde (1971). *Convention on Psychotropic Substances*. Acedido em 08.06.2011 em [http://www.unodc.org/pdf/convention\\_1971\\_en.pdf](http://www.unodc.org/pdf/convention_1971_en.pdf).

# EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING REFLEXIONES DESDE COLOMBIA<sup>1</sup>

Cano Echeverri, Margarita María  
Universidad Tecnológica de Pereira  
Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales alianza CINDE  
macano@utp.edu.co

Palabras clave  
Jóvenes, Bullying, Acoso Escolar

## RESUMEN

El acoso escolar es un acto sistemático y repetitivo que busca hacer daño físico, psicológico o social, este se presenta entre estudiantes de una comunidad educativa, los cuales pueden ser categorizados como víctimas, victimarios y observadores. Aunque este fenómeno se viene estudiando desde hace décadas, es importante reflexionar desde el campo de los profesionales que asumen el campo de la Pedagogía Social, pues en la medida que se comprenda de manera contextualizada este fenómeno se podrá realizar un acercamiento a las estrategias para prevenirlo, mitigarlo y atenderlo, aportando así a una solución que ayude a entender esta situación, pues es entendido que el espacio en la escuela debe ser más un espacio de socialización positiva y no un espacio de vulneración de libertades. En esta ponencia se indagará por los conceptos sobre el Acoso Escolar, las causas, clases, actores, lugares, y consecuencias y se realizara una reflexión a la luz de la experiencia en Colombia.

## INTRODUCCIÓN

“...¿Dónde empiezan los derechos humanos universales?. Pues en pequeños lugares, cerca de nosotros, en lugares tan próximos y tan pequeños que no aparecen en los mapas. Pero esos son los lugares que conforman el mundo del individuo: el barrio en que vive; la escuela o la universidad en que estudia” ELEANOR ROOSVELT (1958), Discurso pronunciado en el X aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Hablar sobre los diferentes fenómenos que viven en la actualidad los jóvenes, amerita una reflexión permanente, existen diversas investigaciones que pretenden dar cuenta de la realidad de esta generación, sin embargo como investigadores se debe tener en cuenta, que no existe una única realidad, sino múltiples realidades que deben ser leídas con los jóvenes y para los jóvenes, de tal manera que las preguntas iniciales serán solo una orientación que permita develar nuevas preguntas para seguir indagando por el estar de los jóvenes en diferentes contextos y fenómenos.

Colombia es un país donde cada día se identifican nuevos retos, que buscan la superación de las brechas sociales y culturales; en la actualidad, uno de los aspectos sociales que más ha permeado los desencuentros tiene que ver con la violencia en sus diferentes manifestaciones.

Uno de los problemas que debe enfrentar las políticas públicas es el tema de la convivencia, pues esta permeada por diferentes formas como la violencia armada, la violencia intrafamiliar, las inequidades, los problemas de salud mental, y la falta de alternativas adecuadas para la resolución de conflictos; en los establecimientos educativos los jóvenes se ven afectados por el llamado acoso escolar o Bullying, el cual es la manifestación de una inconformidad que tienen los jóvenes con sus relaciones con el entorno.

Inicialmente quienes están inmersos en el fenómeno del acoso escolar lo perciben como una simple broma o juego, pues se tiende a una naturalización del fenómeno, pero al indagar sobre las posibles consecuencias físicas, psicológicas y sociales, se empieza a sensibilizar sobre los verdaderos alcances del mismo y la necesidad de prevenirlo, atenderlo y mitigarlo, desde los campos micros y macros.

En el marco de la Constitución Política Colombiana se plantea como objetivo de la misma, regular los comportamientos sociales con el fin de poder lograr un desarrollo en comunidad, es así como la constitución se promulga con el fin de “fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana” (1991), en el Artículo 67. Se plantea: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Congreso de la República, 1991).

La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución, 1991).

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica; para lograr este fin se promulgan leyes que buscan fortalecer la integración social las cuales se consideran pertinentes cuando se habla de la prevención de la violencia, ellas son:

Ley 115, (Congreso de la República, 1994), ley General de Educación, en el artículo 1 dice: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en

<sup>1</sup> Esta ponencia se basa en la reflexión realizada desde avances teóricos de la tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE y la Universidad de Manizales, denominada “Prácticas discursivas sobre el Acoso Escolar o Bullying de jóvenes escolarizados, agentes educativos y familia en un colegio público en Pereira, investigación que inicio en el segundo semestre del 2012 la cual se encuentra en proceso

una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”

Ley 1620, (Congreso de la República, 2013) convivencia escolar y formación de derechos humanos, la educación para sexualidad, prevención y la violencia escolar, en la actualidad se viene sensibilizando sobre la importancia de identificar claramente cuáles son los detonantes del fenómeno, pues queda claro que la prevención y atención no depende únicamente del colegio, sino que deben existir acciones interinstitucionales e intersectoriales que generen condiciones para evitar la aparición del acoso escolar.

Es por esto que en esta ponencia, se pretende reflexionar sobre qué es el fenómeno del acoso escolar o Bullying, indagando por sus características, causas y consecuencias y así hacer lectura de una de las realidades en el que están inmersos los jóvenes de hoy en día.

## **EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING EN EL CONTEXTO DE JÓVENES ESCOLARIZADOS.**

Investigaciones realizadas por Dann Olweus (1983, 1993, 1998), Enrique Chaux (2007), Margarita Cano (2009, 2013) y otros, exponen el fenómeno del Acoso Escolar como algo que se presenta en un número considerable de estudiantes, independientemente del estrato socioeconómico, el género, la raza, el nivel intelectual; este deja secuelas que se deben atender en forma oportuna. Se ha encontrado que en todos los grados escolares los niños y jóvenes están expuestos a esta problemática, sin embargo se ha detectado mayor prevalencia en estudiantes de grado 6, 7 y 8 y las edades entre los 12 y los 14 años (Cano, 2013).

El Bullying además de haberse convertido en una problemática escolar a nivel nacional e internacional, se presenta como un factor de riesgo importante para la sociedad, pues está presente en cualquier lugar, no es exclusivo de algún sector de la sociedad o respecto al sexo, por tal motivo es compromiso de todos trabajar en corresponsabilidad, siempre buscando el mejoramiento del bienestar humano.

Según la historia desde siempre ha existido el Acoso escolar, sin embargo desde los años 70s y 80s el psicólogo Noruego D. Olweus (1983), llamo la atención sobre las consecuencias que podía generar el Bullying si no se atendía adecuadamente, pues cada día este fenómeno ha ido creciendo, lo cual aumenta la preocupación, puesto que es el contexto educativo el que está siendo afectado, tanto como víctima, victimario u observador necesita ser apoyado para prevenir secuelas a futuro.

D. Olweus (1993) manifiesta que el Bullying es “Un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y agresividad física de unos niños o jóvenes hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros.” “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. Se entiende por acción negativa a las diversas formas en como un joven puede ser acosado, entre ellas las más comunes son los golpes, los insultos y exclusión social las cuales tienen una intención clara de generar el daño al otro. Los sinónimos con los que generalmente se asocia el acoso escolar son Agresión, Hostigamiento, Discriminación, Convivencia escolar, Violencia Escolar, Maltrato, Intimidación y por supuesto la palabra Bullying (Cano, 2013).

Para que se tipifique el acoso escolar o Bullying correctamente se necesita que entre la víctima y el victimario haya un desequilibrio de poder o de fuerza, pues es allí cuando se presenta el verdadero acoso, debido a la imposibilidad de la víctima de defenderse, adicional a esto el acoso se presenta de forma repetitiva, lo cual acrecienta las sensaciones de inseguridad que atentan contra la dignidad del joven.

Frente a las causas, generalmente la aparición del Bullying o acoso escolar se produce sin una provocación evidente por parte de la víctima, lo cual puede ser considerado como una forma de abuso, al sobrepasar límites sin razón alguna. Según Carmen Orte (2008, p. 30), las explicaciones sobre causas del Acoso escolar “incluyen aspectos predisponentes de tipo individual, sociocultural, y del contexto social de los centros donde transcurre la vida cotidiana de los escolares” las cuales ella plantea que no son excluyentes los unos de los otros, sino que se deben

tener en cuenta los diferentes aspectos para posibles intervenciones de corresponsabilidad entre familia, escuela y políticas públicas.

Uno de los planteamientos de Ken Rigby (citado por Orte, 2008, p. 32), es que desde las características individuales existe una intención de naturalizar el fenómeno del Acoso escolar, identificándolo como algo normal en el desarrollo de los niños y jóvenes, se plantea que en la medida de su desarrollo social tiende a desaparecer, también se identifican características de personalidad e inteligencia social, donde los victimarios presentan bajos niveles de empatía con el otro e inclinaciones hacia la agresividad; por su parte la víctima se identifica como introvertido, con baja autoestima y presenta falta de habilidades en las relaciones sociales; Es por esto que se recomienda generar estrategias curriculares que permitan el afianzamiento de una personalidad más autónoma y de autocontrol, realizar procesos donde las víctimas y los victimarios adquieran habilidades para la resolución adecuada de los conflictos.

Así mismo existe otra de las corrientes donde se plantea que uno de los factores que determinan el acoso escolar tiene que ver con la intolerancia a la diferencia, lo cual puede haber sido adquirido por procesos familiares, históricos o culturales. Está en este grupo los casos de discriminación étnica, género, orientación sexual, raza, o grupo social de pertenencia, según Orte (2008, p. 33) estos comportamientos se pueden prevenir desarrollando estrategias para generar empatía, resolución de conflictos y trabajo cooperativo, así mismo como pensamiento crítico, buscando influir en la comprensión, aceptación, respeto por el otro y fomentar las relaciones positivas entre iguales.

Por último, Rigby (citado por Orte, 2003, p. 34), plantea que uno de los factores que más determina las conductas de acoso escolar es la influencia del contexto del grupo, analizándolas desde dos contextos, uno más global como son las políticas públicas, y programas específicos en el colegio, que deben generar el fomento a las relaciones entre los miembros de la comunidad incluyendo la familia; por otro lado están los grupos de interés específicos en que se desenvuelve el joven los cuales determinan intereses y comportamientos específicos que influyen en

su vida escolar, lo cual puede convertirse en un factor protector o de riesgo para ser considerado como víctima, victimario, e incluso como observador. Para esto es importante desarrollar estrategias donde se evidencie la importancia del grupo como referente y se pueda fomentar acciones positivas desde el conocimiento y la práctica para la prevención del Acoso Escolar.

Según Cepeda Cuervo y Caicedo Sanchez (2008) las acciones de acoso pueden clasificarse en físicas y psicológicas. El acoso físico se presenta a su vez de dos maneras, directa cuando el niño es golpeado e indirecta a través de destrozo de materiales personales o pequeños hurtos. El acoso psicológico demuestra mediante la intimidación que, generalmente, se ejerce mediante amenazas de violencia, asignación de apodos o sobrenombres, exigencia de dinero o de bienes materiales, utilización de lenguaje sexualmente ofensivo, ridiculización y humillación, etc. Este tipo de acoso se manifiesta también a través de exclusión y aislamiento en las actividades escolares como trabajo en grupo, actividades recreativas y/o deportivas o, por ejemplo, no invitándolo a las fiestas que se organizan; a partir de los avances tecnológicos también se viene presentando el llamado Ciberbullying, el cual es un acoso anónimo o abierto que se da por medio de los medios electrónicos interactivos como chats, mensajes escritos al celular, redes sociales.

En el año 2011 se realizó un estudio latinoamericano, denominado: “Conocimientos, actitudes y prácticas de los estudiantes en relación con la identidad cívica”, para el caso de Colombia, “el 58% de los estudiantes reportó haber sido insultado, el 33% agredido físicamente y el 30% amenazado al menos dos veces durante el último mes” (Cox, 2011); en las pruebas saber 2012 se identificó en los grados quinto y noveno que los tipos de acoso escolar son agresión física 19%, verbal 34%, el 15% agresión relacional. Sin diferencias significativas entre los colegios ubicados en el sector rural o urbano, ni entre los colegios oficiales o públicos.

Los actores del acoso escolar se identifican en tres grupos victimarios (agresor), víctimas (agredidos) y observadores (espectadores).

Castro (2009) hace alusión a la clasificación de Olweus (Conductas de Acoso y Amenaza entre escolares, 1998), sobre los tres tipos de victimarios:

1- Acosador Asertivo. Es aquel que con buenas habilidades sociales y popularidad en el grupo es capaz de organizar o manipular a otros para que cumplan sus órdenes. En definitiva, es aquel que es capaz de enmascarar su actitud intimidatoria para no ser descubierto.

2- Acosador poco Asertivo. Es aquel que manifiesta un comportamiento antisocial y que intimida y acosa a otros directamente, a veces como reflejo de su falta de autoestima y de confianza en sí mismo. Gracias a su comportamiento de acoso consigue su rol y status dentro del grupo.

3- Acosador Víctima: Es aquel que acosa a compañeros más jóvenes que él y es a la vez acosado por chicos mayores o incluso es víctima en su propia casa.

Castro (2009) cita a Diaz, Martinez y Seoane (2004) que precisan sobre la existencia de dos tipos de víctimas:

1- Pasivas, se caracterizan por ser aislados, poco comunicativos, baja popularidad, una conducta muy pasiva, manifestado por el miedo o ser muy vulnerables con incapacidad para defenderse por sí solos. Estas conductas se suelen observar en hijos de familias muy protectoras que no brindan la oportunidad de cierta independencia a los hijos.

2- Activas, este tipo de víctimas se caracterizan por un fuerte aislamiento social y por estar entre los alumnos más rechazados por sus compañeros, presentan una autoestima baja y un pronóstico a largo plazo negativo. Son más vulnerables que las víctimas pasivas.

Como observadores se pueden distinguir cuatro tipos:

1- Espectadores Pasivos. Alumnos que saben de la situación y callan porque temen ser las próximas víctimas o porque no sabrían cómo defenderse.

2- Espectadores Antisociales. Alumnos que hacen parte del agresor o acompañan los actos de intimidación. El acosador suele estar acompañado por alumnos fácilmente influenciables y con un espíritu de solidaridad poco desarrollado.

3- Espectador reforzador. Aunque no participan de la agresión de manera directa, observan las agresiones, las aprueban e incitan.

4- El espectador Asertivo. Son alumnos que apoyan a la víctima y a veces hacen frente al agresor.

En Colombia en la Evaluación del impacto del programa Aulas en Paz para la prevención de la agresividad y la promoción de las competencias ciudadanas en Colombia, año 2005: en el país el 22% de los estudiantes habían sido intimidados, el 21% ha intimidado a otros niños y el 53% ha presenciado casos de intimidación (Chaux, 2007), así mismo en Bogotá - Colombia, casi el 30% de los niños y el 17% de las niñas han tenido al menos una pelea en la escuela (Chaux, 2007). En las pruebas Saber de 2012, (Ministerio de Educación Nacional, 2013) se encontró frente a las agresiones que el 32% de los estudiantes de noveno grado, afirmaron haber sido agredido de forma sistemática, el 22% manifiestan ser intimidadores, el 65% fueron observadores.

Los espacios donde se registra los casos de Bullying varían, “el mayor número de agresiones en grupos de niños pequeños es en los patios centrales y durante el recreo, mientras que en jóvenes los lugares de riesgo se extienden a las prácticas deportivas, los pasillos, los baños y aula de clases, tal y como lo plantean” (Cano & Luaces, 2006), por lo general actúan cuando el profesor se ausenta pero en los casos más graves incluso pueden actuar delante del profesor. “Cuando la situación es avanzada, el agresor no actúa sólo en el colegio, sino que espera a la víctima en diferentes sitios cerca del colegio o incluso pacta horas para verse y actuar” (Cano & Luaces, 2006).

Según Ccoicca (2010), el Bullying tiene consecuencias muy negativas para todos los implicados, pero de manera lógica quien más sufre es la víctima, pues esta es quien realmente está expuesto a acosos por parte de otras personas.

Las consecuencias para las víctimas son varias, algunas investigaciones permiten identificar cual es el resultado para una persona que viene siendo blanco de abusos constantes, según Garaigordobil y Oñederra (2010), el niño que sufre de Bullying finalmente termina aceptando todas las acusaciones que soporta, el cree que es mal estudiante, mal compañero y se considera incapaz de valerse por sí solo, como consecuencia, aparece su bajo rendimiento escolar que es motivo de diversos cuestionamientos, sin llegar a conocer realmente las situaciones que han llevado a que esto suceda.

Ccoicca (2010) habla de otras consecuencias que pueden llegar a ser depresión, ansiedad, tristeza, estrés, miedo, apatía, angustia, rabia reprimida, dolores de cabeza o estómago, disturbios del sueño, pérdida del apetito o aislamiento etc. Esto genera el rechazo a la escuela (por temor a los compañeros, al trabajo escolar o a algún profesor), sin que en general sean detectadas las causas de su rechazo a la escuela e incluso llegando a ser víctima de violencia intrafamiliar por esta actitud, además puede generar la deserción escolar o el bajo rendimiento por temor a ser agredido.

Las consecuencias del Bullying para el agresor resultan ser otras, para Garaigordobil y Oñederra (2010), el fenómeno del Bullying es el primer escalón por el cual pasan los niños y jóvenes que con el pasar del tiempo se convertirán en adultos violentos y con grandes posibilidades de ser delincuentes. Desde las características de un victimario se puede identificar que son insensibles al dolor ajeno, presentan bajo rendimiento académico, tienen ausencia de sentimientos de culpa y muchos de ellos requieren ayuda psicológica o psiquiátrica, lo cual finalmente se convierte en un indicio de que un gran porcentaje de ellos probablemente desarrolle en la vida adulta conductas antisociales, delictivas o psicopáticas.

Las consecuencias del Bullying para los observadores según Olweus (1993), están mediadas en primera instancia por un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros, en segundo lugar, el espectador tiene miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de las

agresiones, lo que le impide que, aunque quiera ayudar a la víctima, no lo haga. Esta pasividad por parte de los compañeros favorece la dinámica Bullying entre los escolares.

Las emociones y sentimientos que genera el Bullying son: miedo, soledad, impotencia, manejo de poder, necesidad de valorarse y sentirse reconocido como un otro legítimo, de ser querido, cuidado, protegido y formado; Necesidad de ser comprendidos, escuchados y apoyados algunos manifiestan que no tienen miedo al venir al colegio, están tranquilos, apoyados, queridos (Cano, 2013).

## CONCLUSIONES

El acoso escolar es una acción física, psicológica y/o social donde un estudiante busca hacer daño a otro de forma recurrente. En muchas ocasiones es atribuida únicamente a la voluntad de los jóvenes, sin embargo se deben tener en cuenta los contextos cotidianos: condiciones objetivas y disposiciones subjetivas.

Se asocia el problema del acoso escolar con la discriminación e intolerancia de los victimarios. Los actores que participan en el acoso escolar son las víctimas, los victimarios y los observadores.

Los lugares donde se presentan las situaciones de acoso escolar son principalmente en el salón de clase, el patio de recreo, los pasillos y en algunas ocasiones fuera del colegio.

Las clases de acoso escolar que más se presentan son la agresión verbal, seguida de la física y la exclusión social.

Se ha encontrado que las experiencias del acoso escolar influyen en la salud mental.

Es importante desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes generar habilidades personales y sociales como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la cooperación.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, M., Ramírez, G., & Giraldo, D. (2013). *Percepción del bullying en un colegio público de Pereira durante el descanso pedagógico Pereira Risaralda*. Colombia.
- Cano, M., Villa, C., & Cardona, D. (2009). *Influencia de un programa de ludoteca para la convivencia en las habilidades sociales de estudiantes de grado sexto de un colegio público en Pereira*. Pereira: Colombia.
- Cano, M., Zuleta, M., & Valencia, L. (2009). *Influencia de un programa de ludoteca para la salud mental y la convivencia, en la satisfacción personal, la autonomía y la convivencia escolar de jóvenes de grado octavo y noveno de un colegio público de Pereira*. Pereira: Colombia.
- Cano, M., Navarro, J., & Ospina, V. (2009). *Influencia de un programa de ludoteca para la salud mental y la convivencia, en la resolución de problemas, habilidades de relación interpersonal y convivencia escolar de jóvenes de grado octavo y noveno de un colegio público en Pereira*. Colombia.
- Cano, T., & Luaces, V. (2006). *Violència en els adolescents i joves*. Mataró.
- Castro, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Ccoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una Institución Educativa del distrito de Comas*. Lima: Perú.
- Cepeda, E., & Caicedo, G. (2008). *Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención*. Bogotá: Colombia.
- Chaux, E. (2007). *Encuesta Saber. Encuesta a 53.000 estudiantes de primaria y bachillerato de todo el país*.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. Colombia.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115, Ley General de Educación. Bogotá: Colombia.
- Congreso de la República. (2013). Ley 1620, Ley de Convivencia escolar y formación de derechos humanos, la educación para sexualidad, prevención y la violencia escolar. Bogotá: Colombia.
- Cox, C. (2011). Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas -SREDECC-RESUMEN-EJECUTIVO- Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores [Emotional intelligence in victims of school bullying and in aggressors]. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Resultados pruebas Saber 2012*. Bogotá: Colombia.
- Olweus, D. (1983). *Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In Human development. An interactional perspective*. (D. A. Magnusson, Ed.) New York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Acoso escolar "Bullying" en las escuelas: Hechos e Intervenciones*. Oslo: Noruega.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. (29-43) Sips - *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (issn-1139-1723) 15 - marzo 2008 • Tercera época
- Roosvelt, E. (1958). X aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCCchapter1sp.pdf>,



# HABILIDADES PARENTALES DE LAS MADRES ASTURIANAS ANTE LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO DE SUS HIJOS/AS<sup>1</sup>

Iglesias García, María Teresa  
Álvarez Blanco, Lucía  
Martínez González, Raquel-Amaya

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo  
teresai@uniovi.es; ceusina@gmail.com; ramaya@gmail.com

## Palabras clave

Parentalidad positiva, convivencia familiar, orientación educativa familiar, programa de capacitación parental

## RESUMEN

La Recomendación Rec (2006)19 del Consejo de Europa, sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad, recuerda a las familias y a los poderes públicos la obligación de garantizar los derechos del niño y su pleno desarrollo, e incluye entre las actuaciones parentales que producen efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños la siguiente: reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados. En esta comunicación se presenta un estudio de campo de carácter exploratorio mediante aplicación de un cuestionario a una muestra representativa de 2.437 madres asturianas, que tiene por objetivo analizar sus conductas y actitudes ante comportamientos inadecuados de sus hijos/as, con la finalidad de detectar las habilidades en las que es necesario incidir mediante el desarrollo de programas de formación en habilidades para el ejercicio positivo del rol parental. El análisis de datos se ha efectuado utilizando el programa estadístico SPSS.19 y ha consistido en el cálculo de estadísticos descriptivos (frecuencias y medidas de tendencia central y dispersión) y contrastes de medias (ANOVA y t de Student) en función de algunas variables socio-demográficas. La muestra está formada mayoritariamente por madres españolas, con una edad comprendida entre los 36 y los 47 años, casadas y que forman parte de familias biparentales, tienen uno o dos hijos, su nivel cultural es medio-alto, realizan un trabajo remunerado fuera del hogar y su nivel socioeconómico es medio-alto; los hijos/as en función de los cuales responden al cuestionario tienen una edad media de 8,73 años y cursan Educación Infantil (34,9%), Primaria (34,2%), ESO (20,1%) y Bachillerato o FP (10,8%) en centros predominantemente públicos. En función de los resultados obtenidos, se observa que hay un grupo considerable de madres que, pese a que conocen las estrategias que resultan eficaces para enfrentarse a las conductas inadecuadas de sus hijos/as, tienen dificultades para aplicarlas en su vida cotidiana, decantándose en ocasiones por conductas impositivas y verbalmente agresivas. Esta situación parece darse más en las madres con niveles

culturales bajos, que no realizan un trabajo remunerado fuera del hogar y/o que tienen hijos/as en edad adolescente, constituyendo, por ello, un grupo que se beneficiaría especialmente de la participación de programas de formación en habilidades parentales en los que no sólo se les proporcionará información, sino también entrenamiento práctico para poder enfrentarse a los problemas de comportamiento de sus hijos/as con estrategias positivas y eficaces.

## INTRODUCCIÓN

La función socializadora de la familia se ha entendido tradicionalmente como un proceso educativo que contribuye a facilitar el desarrollo integral de las personas que la componen, con el fin de promover una adecuada adaptación a las normas y a los valores que rigen en un determinado grupo social (Pérez Díaz, Rodríguez & Sánchez, 2001). Para que esta función socializadora se lleve a efecto de manera adecuada es necesario que se produzcan en la familia procesos educativos que contribuyan al desarrollo de competencias, valores, actitudes y comportamientos respetuosos, responsables y cooperativos en sus miembros, que se manifestarán tanto dentro del entorno familiar como en los diversos contextos externos en los que interaccionen, ya sean académicos, laborales o comunitarios (Bronfenbrenner, 1986).

Sin embargo, los padres y madres se sienten muchas veces desorientados y desmotivados en el ejercicio de su rol parental (Martínez González, Pérez Herrero & Álvarez Blanco, 2007). Las necesidades de asesoramiento educativo de las familias son variadas según sus propias circunstancias (Bornstein, 2002; Carroble & Pérez Pareja, 2001; Lozano, 2003; Maganto & Bartau, 2004; Máiquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000; Martínez González, Pérez Herrero & Álvarez Blanco, 2007). Algunos padres y madres no pueden pasar mucho tiempo en interacción

con sus hijos por razones laborales; otros asocian sus preocupaciones parentales con situaciones personales y emocionales complejas, como inseguridad, bloqueo emocional y culpabilidad (Martínez González, 2009), lo que en ocasiones les lleva a sentir cierta indefensión o a delegar sus responsabilidades parentales en otros profesionales e instituciones educativas y sociales. Es una realidad probada que cuando los padres no tienen habilidades adecuadas para comunicarse con sus hijos, para negociar y llegar a acuerdos o no saben cómo resolver los conflictos con sus hijos/as, éstos acaban mostrando comportamientos desajustados tanto dentro como fuera del ámbito familiar (Martínez González, Pérez Herrero & Álvarez Blanco, 2007; Orte, Ballesster & March, 2013).

Para dar respuesta a las necesidades que plantea a las familias la complejidad de funciones y tareas que conlleva el desempeño adecuado de la parentalidad, el Consejo de Europa (2006) ha promovido la Recomendación Rec(2006)19, sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, en la que se define el rol parental positivo como

*el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario (p. 2).*

Las actuaciones parentales que esta Recomendación Rec(2006)19 plantea como especialmente beneficiosas para el desarrollo de los menores se recogen en la Tabla 1.

<sup>1</sup> Este estudio forma parte del proyecto de investigación EDU2012-38074 financiado por el Ministerio Español de Economía y Competitividad

Tabla 1. Actuaciones parentales positivas que destacan las Recomendaciones del Consejo de Europa por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños.

- Proporcionar afecto y apoyo.
- Dedicar tiempo para interactuar con los hijos.
- Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una edad determinada.
- Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento.
- Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista, y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares.
- Reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.

Fuente: Martínez González y Becedóniz Vázquez, 2009, p. 101, adaptada a partir de la Recomendación Rec(2006)19 (Consejo de Europa, 2006).

Teniendo en cuenta la última de las actuaciones señaladas en la tabla anterior, este estudio se plantea como objetivo analizar las conductas y actitudes desarrolladas por las madres cuando sus hijos/as muestran comportamientos inadecuados, con la finalidad de detectar las habilidades en las que es necesario incidir mediante el desarrollo de programas de formación en habilidades para el ejercicio positivo del rol parental.

## MÉTODO

La investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología de estudio de campo de carácter exploratorio, que ha permitido analizar las conductas y actitudes mostradas por las madres ante los comportamientos inadecuados de sus hijos/as.

Para la recogida de información se ha utilizado el Cuestionario de Competencias Parentales de Martínez González (2009), que consta de dos bloques. En el primero se recoge información sobre variables socio-demográficas referidas a la madre (circunscripción geográfica, edad, estado civil, número de hijos, nivel de estudios, situación laboral y nivel socio-económico) y a los hijos/as en función de los cuales responden al cuestionario (edad, nivel educativo y tipología del centro escolar), y en el segundo se incluyen 13 ítems relacionados con las conductas y actitudes que muestran las madres cuando sus hijos/as no cumplen con sus tareas y obligaciones o muestran comportamientos no adecuados (el enunciado de estos ítems se incluye en la Tabla 2 del apartado de resultados y conclusiones). Las respuestas a los ítems sobre habilidades parentales se recogen mediante una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre).

Teniendo en cuenta un tamaño de la población de 145.902 personas (habitantes empadronados en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias con una edad comprendida entre los 0 y los 18 años según datos del padrón de 2012 de la INEBase) y asumiendo un margen de error del 3% y un nivel de confianza del 99%, se ha calculado el tamaño de muestra a encuestar según la fórmula habitual, obteniéndose como resultado la necesidad de encuestar a un mínimo de 1821 unidades familiares. El acceso a las familias se ha realizado a través de los hijos/as, recurriendo a los centros escolares como sistema de entrega y recogida de los sobres con las encuestas. Este proceso ha requerido seleccionar a los escolares en función de su edad (y nivel educativo) y el municipio en el que están escolarizados según la proporción que representan a nivel poblacional. Posteriormente se seleccionaron centros escolares de distinta titularidad (públicos, concertados y privados) y, dentro de ellos, los cursos representativos de cada nivel educativo (1º y 3º de Educación

Infantil, 1º, 3º y 6º de Educación Primaria, 1º y 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerado y 1º y 2º de los grados medios de FP) y el número de alumnos/as a los que se debía hacer entrega del sobre con los cuestionarios en cada uno de ellos, dejando al azar quién lo recibiría.

El cuestionario ha sido distribuido, finalmente, en un total de 104 centros escolares (33 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, 26 Institutos de Enseñanza Secundaria, 29 Escuelas de Educación Infantil de 0 a 3 años, 11 Colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, 4 Colegios Rurales Agrupados y 1 Centro Integrado de Formación Profesional), obteniéndose una muestra formada por 2.437 madres asturianas distribuidas de forma representativa en las tres circunscripciones electorales en las que se divide la Comunidad Autónoma (el 77,1% pertenecen a la zona centro, el 13% a la zona occidental y el 9,9% a la zona oriental).

El análisis de datos se ha efectuado utilizando el programa estadístico SPSS.19 y ha consistido en el cálculo de estadísticos descriptivos (frecuencias y medidas de tendencia central y dispersión) y contrastes de medias (ANOVA y t de Student) en función de las citadas variables socio-demográficas.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan atendiendo a las características socio-demográficas de la muestra y las habilidades parentales de las madres ante comportamientos inadecuados de los hijos/as.

### CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DE LAS MADRES

La mayor parte de las madres son españolas (94,7%) y tienen una edad comprendida entre los 36 y los 47 años (66,3%), si bien el 18,9% tienen 35 o menos y el 14,7% 48 o más años. La mayoría están casadas (81,6%) o son pareja de hecho (4,1%), mientras que 12,5% se sitúan en las categorías de soltera, separada, divorciada o viuda, y un 1,7% no responden a esta pregunta. La tipología de familia predominante es la biparental (84,5%), aunque también están representadas otras opciones como la monoparentalidad (6,7%), la familia extensa (3,1%), o la familia reconstituida (2,6%). La mayoría tienen dos hijos (50,5%) o uno (39,4%), el 6,6% tienen tres hijos y sólo el 3,5% tienen cuatro ó más. Con respecto al nivel de estudios alcanzado, el 17,0% tienen estudios primarios (EGB o ESO), el 36,4% han cursado Bachillerato o Formación Profesional de grado superior y el 45,1% estudios universitarios, lo que indica un nivel educativo medio-alto. El 68,6% realizan un trabajo remunerado fuera del hogar (de ellas, el 37,8% trabaja por cuenta ajena en el sector privado, el 30,0% en el sector público, y el 15,4% por cuenta propia), y el 30,6% no lo hacen (de éstas, el 41,0% está actualmente en paro y el 44,7% se dedica a las tareas del hogar). Su nivel socioeconómico es medio-alto, ya que el 49,4% afirman que su unidad familiar percibe más de 1.800 € mensuales, el 24,0%, entre 1.201 y 1.800, el 21,8% entre 600 y 1.200 y sólo el 4,9% menos de 600 € al mes. Tan sólo el 4,3% de las madres consultadas afirman haber recibido apoyo por parte de Servicios Sociales en los últimos 5 años.

Los hijos/as en relación a los cuales responden las madres encuestadas tienen una edad media de 8,73 años (desviación típica de 5,1); el 34,9% está cursando educación infantil (15,7% Infantil I y 19,2% Infantil II), el 34,2% primaria (12,4% primer ciclo,

10,8% segundo ciclo y 11% tercer ciclo), el 20,1% ESO (10,5% primer ciclo y 9,6% segundo ciclo) y el 10,8% Bachillerato o FP (10,1% bachillerato y 0,7% módulos de FP). La tipología de centro escolar predominante es el centro público (75%), existiendo también representación de centros concertados (19%) y privados (6%).

### HABILIDADES PARENTALES DE LAS MADRES ANTE COMPORTAMIENTOS INADECUADOS DE LOS HIJOS/AS

Dentro del ámbito familiar suelen producirse conflictos cuando los hijos/as muestran conductas inadecuadas, desobedeciendo, dando malas respuestas o no cumpliendo con sus obligaciones, que pueden tener como resultado reacciones por parte de sus progenitores que a veces son adecuadas y eficaces, convirtiendo estos conflictos en situaciones de aprendizaje de conductas positivas que favorecen el desarrollo de los menores, pero que en otras ocasiones resultan claramente mejorables o deficitarias, debiéndose centrar en ellas los programas para el desarrollo de habilidades parentales. El análisis descriptivo de las respuestas ofrecidas por las madres a los 13 ítems incluidos en la segunda parte del cuestionario nos ofrece una panorámica bastante ilustrativa de cuál es el comportamiento general de éstas cuando surgen problemas derivados de conductas inadecuadas por parte de sus hijos/as (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Habilidades parentales de las madres ante comportamientos inadecuados de sus hijos/as(1)

Variables	n	Media	Sx	N	AV	CS	S
Sé controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos	2390	3,01	,705	1,1%	20,9%	53,8%	24,2%
Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos para solucionar problemas	2391	3,08	,671	0,5%	17,1%	55,8%	26,5%
Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones trato de llegar a acuerdos con ellos para establecer las consecuencias que les aplicaré	2379	2,81	,882	8,2%	25,5%	43,3%	23,0%
Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponden saben de antemano qué consecuencias o castigos tienen que asumir	2359	2,87	,965	9,9%	24,3%	34,8%	30,9%
Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer	2384	3,03	,791	1,8%	24,6%	42,6%	31,0%
Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponden acabo haciéndoselas yo para que no queden sin hacer	2376	1,61	,801	55,6%	32,0%	8,5%	3,9%
Muchas veces acabo no aplicando a mis hijos las consecuencias o castigos prometidos cuando no hacen sus tareas	2373	1,81	,736	35,1%	51,8%	10,0%	3,2%
Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo yo me impongo más para controlar la situación	2396	2,67	,877	7,6%	37,6%	35,1%	19,7%
Cuando surge un conflicto con mis hijos, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema	2374	2,16	,843	20,9%	50,7%	20,3%	8,0%
Cuando mis hijos me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación	2386	2,51	,930	14,0%	37,4%	31,8%	16,8%
Cuando mis hijos se portan mal me enfado y no hablo con ellos con tranquilidad	2407	1,77	,722	36,8%	52,2%	7,9%	3,2%
Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen un mal comportamiento les digo que son torpes, desobedientes...para que se corrijan	2400	1,76	,808	43,0%	42,9%	9,5%	4,7%
Suelo reñir o gritar a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta	2405	2,14	,751	15,8%	60,6%	17,2%	6,3%
(1) Frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión y porcentaje de acuerdo y desacuerdo (N: Nunca; AV: A veces; CS: Casi siempre y S: Siempre)							

De la tabla anterior se deriva que, en general, la mayoría de las madres encuestadas saben controlar y poner límites a los comportamientos de sus hijos (78% CS y S) y también saben llegar a acuerdos con sus hijos para solucionar problemas (82,3% CS y S), por lo que parece que las normas y las consecuencias de su incumplimiento están claramente definidas y han sido consensuadas, aunque no podemos decir que sea así en todos los casos. De hecho, aunque son muchas las madres (66,3% CS y S) que cuando sus hijos/as no cumplen con sus obligaciones tratan de llegar a acuerdos con ellos/as para establecer las consecuencias, hay bastantes que sólo lo hacen a veces (25,5%) o nunca (8,2%), y no siempre ocurre que sus hijos/as conozcan de antemano las consecuencias o castigos que tendrán que asumir si no hacen las tareas que les corresponden (el 9,9% lo desconoce siempre o el 24,3% sólo lo sabe algunas veces).

Independientemente de que se conozcan y/o se hayan consensuado dichas consecuencias, un 73,6% de las madres se mantienen firmes a la hora de aplicarlas siempre o casi siempre, situación que no se da de forma habitual en el 26,4% de los casos, algunas acaban haciendo por sus hijos las tareas que les corresponden para que no queden sin hacer (12,4% CS o S, pero también, 32% AV), o simplemente no aplican las consecuencias o castigos establecidos (13,2% CS o S, pero también un 51,8% AV).

Por otro lado, algunos de los ítems propuestos intentan detectar conductas y/o actitudes impositivas por parte de las madres ante los problemas de comportamiento de sus hijos/as. De este modo se plantea, por ejemplo, si cuando intentan salirse con la suya ellas se imponen para controlar la situación, a lo que un 54,8% responden que lo hacen siempre o casi siempre y un 37% a veces, o si consideran que cuando sus hijos/as les desobedecen lo mejor es imponerse, a lo que el 48,6% también responden que lo hacen siempre o casi siempre y un 37,4% a veces, o si cuando surge un conflicto con sus hijos/as les dicen lo que hay que hacer para terminar con el problema, a lo que sólo el 28,3% afirma hacerlo siempre o casi siempre, pero un 50,7% lo hace a veces.

Los comportamientos inadecuados de los hijos/as pueden llegar a producir estados de ansiedad en las madres y provocar que éstas reaccionen con un cierta violencia verbal, aunque ésta

no parece ser la conducta mayoritaria en las madres encuestadas, ya que sólo el 11,1% se enfada y no habla con tranquilidad (52,2% AV) y únicamente el 14,2% les dice que son torpes, desobedientes... para que se corrijan cuando se portan mal (42,9% AV). No obstante, el porcentaje se eleva ligeramente (23,5% CS o S) cuando se les pregunta si suelen reñir o gritar a sus hijos cuando hacen o dicen algo que les molesta (60,6% AV).

En otro orden de cosas, cabe señalar que hemos analizado las posibles diferencias significativas que se pueden dar en estos ítems en función de algunas de las variables socio-demográficas de la muestra, utilizando en unos casos el análisis de varianza complementada con la prueba de comparaciones múltiples post hoc de Scheffé para confirmar las diferencias encontradas y, en otros casos, el estadístico de contraste t de Student para muestras independientes.

En estos análisis se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la variable nivel de estudios de las madres en los siguientes ítems:

- Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer (n= 2363, F=3,593, p=.003). Esta diferencia se confirma mediante la prueba de Scheffé indicando que las madres con estudios universitarios se mantienen firmes con mayor frecuencia que las madres con estudios primarios (p=.012).
- Muchas veces acabo no aplicando a mis hijos las consecuencias o castigos prometidos cuando no hacen sus tareas (n= 2357, F=5,098, p=.000). En este caso se confirma que las madres con estudios universitarios incumplen la aplicación de consecuencias con menor frecuencia que las madres con estudios primarios (p=.001).
- Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo yo me impongo más para controlar la situación (n= 2380, F=6,507, p=.000). Las madres universitarias son significativamente menos impositivas que las que tienen estudios primarios (p=.001), secundarios (p=.011) o de Formación profesional (p=.012).

- Cuando surge un conflicto con mis hijos, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema (n= 2358, F=6,890, p=.000). Las madres con estudios universitarios muestran esta conducta con menor frecuencia que las madres con estudios primarios (p=.000).
- Cuando mis hijos me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación (n= 2370, F=13,760, p=.000). De nuevo las madres con estudios universitarios se imponen menos que las que tienen estudios primarios (p=.000), secundarios (p=.000) o de Formación profesional (p=.003).
- Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen un mal comportamiento les digo que son torpes, desobedientes...para que se corrijan (n= 2384, F=4,631, p=.000). Las madres con estudios universitarios muestran esta conducta con menor frecuencia que las madres con estudios primarios (p=.002).

Cuando se analizan las diferencias entre las respuestas dadas en función de la variable realizar un trabajo remunerado fuera del hogar, aplicando en este caso el estadístico de contraste t de Student para muestras independientes, se comprueba que las madres trabajadoras se mantienen firmes en aplicar las consecuencias cuando sus hijos no cumplen con sus obligaciones con mayor frecuencia que las que no trabajan fuera del hogar (n= 2366, t= 2,576, p=.010). Sin embargo, son las madres que no trabajan en casa las que con mayor frecuencia no aplican las consecuencias prometidas cuando sus hijos no hacen sus tareas (n= 2355, t=-4,127, p=.000), les dicen lo que hay que hacer para terminar con los conflictos (n= 2356, t=-4,070, p=.000), se imponen cuando sus hijos les desobedecen (n= 2368, t=-4,867, p=.000), les llaman torpes, desobedientes, ... para que se corrijan cuando se portan mal (n= 2382, t=-3,262, p=.001) y les suelen reñir o gritar cuando hacen o dicen algo que les molesta (n= 2387, t=-3,439, p=.001).

Por último, se analizan las diferencias en función de la variable nivel educativo de los hijos/as (Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato/FP), de nuevo mediante ANOVA y prueba de comparaciones múltiple post hoc de Scheffé, encontrándonos que las diferencias se confirman para las siguientes variables:

- Sé controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos (n= 2390, F= 3,793, p=.010). La prueba de Scheffé confirma que las madres con hijos/as en Educación Primaria son más hábiles estableciendo límites que las que los tienen en Educación Infantil (p=.034).
- Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos para solucionar problemas (n= 2391, F= 3,634, p=.012). Las madres de hijos/as en Infantil y Primaria saben mejor establecer acuerdos que las que tienen hijos/as en ESO (p=.033 y p=.030).
- Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer (n= 2384, F= 6,366, p=.000). Las madres con hijos/as en Bachillerato/FP se mantienen menos firmes que las que tienen niños/as más pequeños/as (p=.003 Infantil, y p=.007 Primaria).
- Muchas veces acabo no aplicando a mis hijos las consecuencias o castigos prometidos cuando no hacen sus tareas (n= 2373, F= 6,398, p=.000). Las madres con hijos/as en Bachillerato/FP incumplen más la aplicación de consecuencias que las que tienen niños/as más pequeños/as (p=.001 Infantil, y p=.010 Primaria).
- Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo yo me impongo más para controlar la situación (n= 2396, F= 11,104, p=.000). Las madres con hijos/as en Bachillerato/FP se imponen menos que las que tienen niños/as más pequeños/as (p=.000 Infantil, y p=.000 Primaria y p=.025 ESO), y las que los tienen en la ESO menos que las que los tienen en Primaria (p=.041).
- Cuando mis hijos me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación (n= 2386, F= 11,071, p=.000). Las madres con hijos/as en Bachillerato/FP se imponen menos que las que tienen niños/as más pequeños/as (p=.002 Infantil, y p=.000 Primaria y p=.020 ESO), y las que los tienen en la ESO menos que las que los tienen en Primaria (p=.050).

- Cuando mis hijos se portan mal me enfado y no hablo con ellos con tranquilidad (n= 2407, F= 21,205, p=.000). Son las madres de niños/as en Infantil las que menos muestran esta conducta (p=.000 en comparación con los tres niveles restantes).
- Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen un mal comportamiento les digo que son torpes, desobedientes...para que se corrijan (n= 2400, F= 4,065, p=.007). Las madres con hijos/as en Primaria muestran esta conducta con mayor frecuencia que las madres con hijos/as en Infantil (p=.008).
- Suelo reñir o gritar a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta (n= 2405, F= 3,459, p=.016). Las madres con hijos/as en Primaria muestran esta conducta con mayor frecuencia que las madres con hijos/as en Infantil (p=.028).

## CONCLUSIONES

En función de los resultados obtenidos, se observa que hay un grupo considerable de madres que, pese a que afirman conocer las estrategias que resultan eficaces para enfrentarse a las conductas inadecuadas de sus hijos/as, tienen dificultades para aplicarlas en su vida cotidiana, decantándose en ocasiones por conductas impositivas y con cierta agresividad verbal. Esta situación parece darse más en las madres con niveles culturales bajos, que no realizan un trabajo remunerado fuera del hogar y/o que tienen hijos/as adolescentes, constituyendo por ello un grupo que potencialmente podría beneficiarse especialmente de programas de formación en habilidades parentales en los que no sólo se les proporcionara información, sino también entrenamiento práctico para poder comprender y regular comportamiento de sus hijos/as a través de la utilización de una comunicación asertiva y de estrategias positivas y eficaces.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bornstein, M.H. (Ed.) (2002). *Handbook of parenting: volume 1. Children and parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Carrobles, J.A., & Pérez Pareja, J. (2001). *Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.
- Consejo de Europa. (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Explanatory Report*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- Maganto, J.M., & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Martínez González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, R.A., & Becedóniz Vázquez, C.M. (2009). Orientación educativa para la vida familiar como medida de apoyo para el desempeño de la parentalidad positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Martínez González, R.A., Pérez Herrero, M.H., & Álvarez Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de Infancia.
- Orte, C, Ballester, L., & March, M.X. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J.C., & Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

# INVESTIGACIÓN SOBRE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

Gil-Jaurena, Inés  
Sánchez-Melero, Héctor  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*  
nesgj@edu.uned.es; hsanchez@invi.uned.es

**Palabras clave**  
ciudadanía, espacios de aprendizaje, investigación participativa, participación

## RESUMEN

Presentamos en este texto un avance del proyecto de investigación en el que trabajamos actualmente, en el que interesa analizar, desde una perspectiva educativa, diferentes espacios de participación ciudadana.

En el ámbito de posibles estudios sobre ciudadanía, el proyecto de investigación financiado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (referencia: 2012V/PUNED/0005) se focaliza en una de las dimensiones que se convierte en condición de posibilidad del ejercicio de la misma desde una concepción activa: la participación. Más allá de caracterizar el propio significado de la ciudadanía activa y la interrelación entre este concepto y el de participación, se busca el análisis de espacios de participación que enmarcan la reflexión y la acción propias del ejercicio de la ciudadanía activa, y en los cuales se aprende y se desarrolla la participación. Tras la elaboración de un mapa de espacios de participación en la Comunidad de Madrid (España) principalmente, se han seleccionado algunos espacios para realizar estudios de caso desde una aproximación cualitativa. El proyecto, comenzado en diciembre de 2012 y con una duración de dos años, se encuentra actualmente en la fase de desarrollo del trabajo de campo, tras la revisión conceptual y la elaboración del mapa de espacios de participación.

Como objetivo último del proyecto se plantea la generación de propuestas de carácter educativo en torno a la participación, derivadas del trabajo realizado a lo largo del proyecto y contando con la colaboración de los informantes durante el estudio para la construcción de propuestas educativas.

## INTRODUCCIÓN

En sociedades democráticas, la participación se considera un elemento fundamental para garantizar la legitimidad política y la cohesión social. Además de como un medio o estrategia, la participación ciudadana se presenta como un prerrequisito y una finalidad en los procesos sociales concebidos desde planteamientos democráticos. Partiendo de este marco, el proyecto de investigación “Espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa” (ref.: 2012V/PUNED/0005) se propone como finalidad la generación de propuestas de carácter educativo para el desarrollo de la participación. Para ello se partirá de la identificación, descripción y análisis de los diferentes espacios de participación ciudadana que enmarcan la reflexión y las acciones propias del ejercicio de la ciudadanía, y en los cuales se aprende y se desarrolla la participación. Se atenderá tanto a espacios de tipo institucional (canales formales de participación establecidos desde la administración para la gestión pública) como a espacios de iniciativa social (movimientos sociales, asociacionismo, espacios surgidos desde la propia comunidad para canalizar y organizar la intervención de la ciudadanía en la sociedad, incluidos espacios alternativos). Se parte de la consideración de que todo espacio de participación tiene un carácter educativo al contribuir al aprendizaje de la ciudadanía y al desarrollo de competencias ciudadanas, incluida la propia competencia participativa. Al mismo tiempo, la participación -como mecanismo social- ha de ser promovida desde el ámbito socioeducativo, tanto por su valor axiológico y formativo como por su potencial para la transformación social. El eje del proyecto consiste por tanto en analizar los espacios de participación ciudadana desde una perspectiva educativa, indagando acerca del potencial pedagógico y la capacidad de empoderamiento de la ciudadanía presente en estos espacios.

Ocupa un lugar relevante en el proyecto, de manera transversal, el papel que las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan en la conformación de nuevos espacios de participación. De manera creciente, la relación de la ciudadanía con los espacios públicos de participación se produce a través de mediaciones tecnológicas. Otro eje transversal del proyecto se refiere a la metodología participativa que pretende desarrollar:

un elemento fundamental en la investigación será la participación de los informantes tanto en la fase de estudio como en la construcción de propuestas pedagógicas y formativas. Entre las acciones previstas se encuentra la realización de jornadas de encuentro y reflexión conjunta en las que se trabajen y sistematicen los procesos y los resultados. Por último, un trasfondo de delimitación conceptual subyace a todo el proyecto, partiendo de una primera etapa de revisión propiamente dicha, obligada por el uso y abuso de la palabra “participación” (Denche & Alguacil, 1997). Estos autores diferencian entre los procesos participativos de arriba a abajo (procesos administrativos y, en ocasiones, meramente informativos) y procesos de abajo a arriba (procesos vecinales-sociales y, en ocasiones, limitados a la tramitación de quejas a las instituciones). Los desencuentros entre ambos y la potenciación de los espacios a través de prácticas verdaderamente participativas y vinculadas a la mejora de la comunidad parecen ser aún temas pendientes de resolver. Es un objetivo del proyecto aportar propuestas en ese sentido.

## MARCO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES

El debate en torno a los espacios de participación ciudadana que permiten las instituciones modernas tuvo especial relevancia en la década de los años sesenta y setenta del siglo XX. En este tiempo, a partir de nuevos enfoques históricos, sociológicos, antropológicos, ecológicos, políticos, económicos o pedagógicos, aparecieron un número significativo de estudios críticos en relación al desempeño de instituciones como las prisiones, los medios de transporte, los hospitales o las escuelas. Autores como Michel Foucault (1978), Iván Illich (1971) o Paulo Freire (1977) plantearon un interrogante sobre la estructura institucional de occidente: ¿Son las instituciones espacios de participación ciudadana o de control social?

En los últimos años los discursos más recurrentes en el ámbito de las Ciencias Sociales se relacionan con la necesidad de construir una “ciudadanía activa”. En el fondo de esta cuestión se encuentra, entre otros fenómenos, el de la desafección política de los y las ciudadanas junto a un significativo descenso de la implicación de éstos en el sistema político establecido, con importantes consecuencias respecto a la legitimidad y estabilidad del mismo. Benedicto y Morán (2003) señalan cómo el discurso de la ciudadanía activa se basa en dos ideas subyacentes:

- Una nueva visión de la ciudadanía que enfatiza los deberes ciudadanos como complemento de los derechos, que en un marco de creciente complejidad de la gestión social otorga importancia a la obligación cívica de implicarse y participar.
- La demanda ciudadana de mayor intervención en las cuestiones que les conciernen directamente, la cual exige una adaptación de las estructuras representativas que haga posible la participación ciudadana en la discusión y la toma de decisiones en relación con los asuntos públicos.

Una ciudadanía activa pasa por la recuperación del espacio político por parte de los y las ciudadanas (Mouffé, 1999) e implica una redefinición de lo que constituye la esfera pública, así como modelos alternativos de participación que vayan más allá de la representatividad. La democracia deliberativa, los procesos

de desarrollo comunitario, los presupuestos participativos, la autogestión, los nuevos espacios de participación política propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (e-democracia), son algunos de los escenarios en los que se está reconstruyendo esta ciudadanía. El estudio de la participación ciudadana se vincula pues con el análisis de los espacios que se constituyen como escenarios de la dimensión pública en nuestras sociedades. La Sociología urbana muestra cómo los espacios no son determinantes, pero sí condicionan e influyen en el desarrollo de las prácticas sociales. El espacio aparece, así, como uno de los vectores básicos de la participación social (Benedicto & Morán, 2003: 87). Castells (2001) se refiere, por otra parte, a la emergencia de un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de redes, que surge como consecuencia de la fragmentación previa del espacio favorecida y acelerada por la difusión de las nuevas tecnologías. Asistimos a la desaparición de los espacios convencionales en los que se desarrollaba la vida social y a la aparición de nuevos espacios virtuales, que provocan un cambio sustancial a nivel global cuyo impacto sobre la participación ciudadana es preciso analizar.

Diversos trabajos en torno a la participación ciudadana resaltan aspectos como:

- La relevancia de la participación en la sociedad, reflejada en la vigencia y actualidad de documentos normativos, recomendaciones y directrices elaboradas desde las instituciones.
- La distinción entre espacios de participación vinculados directamente a la gestión pública y promovidos desde las instituciones e instancias administrativas, por un lado, y espacios de participación que surgen de la iniciativa social, movimientos sociales, asociaciones, ONGs, surgidas de abajo a arriba (Denche & Alguacil, 1997).
- Los diferentes niveles de vinculación de estos espacios participativos con el ámbito de la gestión pública (directa, indirecta, inexistente), y el surgimiento de espacios

ciudadanos de resistencia y de disidencia (Subirats, 2007), vinculados éstos últimos a la transformación social.

- La evolución de los patrones y tendencias de participación ciudadana (GETS, 2008, 2009) y la evolución de los espacios de participación propiamente dichos.
- El papel de la sociedad virtual y las redes en la creación de nuevos espacios, y el análisis de las posibilidades y los límites de las nuevas tecnologías respecto al fomento de la participación.

Las/los integrantes del equipo de este proyecto, en el marco del Grupo INTER de investigación en educación intercultural ([www.uned.es/grupointer](http://www.uned.es/grupointer)), hemos investigado en torno a la participación en el ámbito escolar, el enfoque intercultural en educación y el aprendizaje de la ciudadanía (Gil-Jaurena, Aguado, Mata & Ballesteos, 2011; Gil-Jaurena, 2012; Mata & Ballesteros, 2011; Mata, Ballesteros & Padilla, 2013; Mata, Ballesteros & Gil-Jaurena, 2014). Este proyecto busca nutrirse de los hallazgos y modelos planteados desde la perspectiva sociológica y complementarlo con una perspectiva educativa. Otros trabajos vinculados al avance de este proyecto en curso pueden consultarse en Gil-Jaurena y López-Ronda (2013) y en Gil-Jaurena, Sánchez-Melero y López-Ronda (2013), Gil-Jaurena y Sánchez-Melero (2013, 2014).



## OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La pertinencia y oportunidad de esta investigación derivan de que la participación ciudadana y la implicación activa de la ciudadanía en la sociedad y la comunidad es un tema de interés general por su carácter necesario en sociedades democráticas, y al mismo tiempo es un tema de interés específico en este momento, tal y como muestran acontecimientos de orden político, como la celebración del Año internacional del voluntariado para la ciudadanía activa en 2011, o la promoción de la participación ciudadana desde la Unión Europea (vinculada a la construcción de una ciudadanía europea. Ej.: programa «Europa con los ciudadanos» para el período 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía europea activa).

Por otro lado, tal y como se recoge en la introducción, trabajos recientes hablan de los cambios en las tendencias de participación de los jóvenes en España (GETS, 2009) o del interés que genera la incorporación de las tecnologías a los procesos democráticos de participación y gestión, aspectos en los que el proyecto pretende incidir.

Del mismo modo, la proliferación y consolidación de iniciativas de participación ciudadana en la gestión pública, como los presupuestos participativos (tanto a nivel internacional como en España) o la Red de ciudades participativas, y de diferentes espacios para la participación, tanto físicos como virtuales (como el movimiento 15-M o el cibervoluntariado), nos anima a reconocerlos como objeto de estudio específico y abordarlo también desde una perspectiva educativa, en un intento de resaltar el carácter formativo de estos espacios en el marco del aprendizaje de la ciudadanía activa.

En este marco, los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

1. Revisar el marco teórico y enfoques actuales sobre participación ciudadana.

1.1. Revisar el concepto de participación ciudadana y conceptos afines.

1.2. Revisar enfoques desde los que se aborda la participación: jurídico-administrativo, social, ecológico, educativo, metodológico, filosófico, histórico, político, etc.

1.3. Delimitar un marco conceptual sobre la participación que incluya la perspectiva educativa.

2. Identificar espacios de participación ciudadana.

2.1. Identificar espacios de participación ciudadana, tanto físicos como virtuales.

2.2. Identificar espacios tanto institucionales como sociales: promovidos desde la administración, desde la ciudadanía y espacios alternativos de participación.

2.3. Elaborar un mapa de espacios de participación ciudadana en la Comunidad de Madrid.

3. Describir y analizar espacios de participación ciudadana seleccionados y estudiar las interrelaciones entre ellos.

3.1. Indagar sobre el concepto de participación utilizado en cada espacio.

3.2. Conocer la estructura, evolución y proyección de los diferentes espacios y caracterizar los perfiles de personas y grupos participantes.

3.3. Explicitar los canales de comunicación, interacción y toma de decisiones existentes en y entre los espacios seleccionados.

3.4. Identificar los mecanismos y vías de participación utilizados, las barreras y los facilitadores de la participación.

3.5. Analizar la continuidad y discontinuidad entre los diferentes espacios.

3.6. Contextualizar los espacios de participación en el marco de redes ciudadanas.

4. Proponer estrategias educativas relacionadas con la participación ciudadana.

4.1. Generar propuestas educativas de manera participativa.

4.2. Realizar propuestas de formación para el aprendizaje de la participación en diferentes espacios.

4.3. Proponer estrategias y metodologías que favorezcan la participación en distintos espacios y la creación de redes para la confluencia de espacios de participación ciudadana.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto parte de la idea de promover la participación desde una triple perspectiva: como tema de estudio, como metodología de trabajo y como resultado esperado tras el desarrollo de este proyecto.

Durante el desarrollo del proyecto se utiliza un espacio virtual en la plataforma aLF de la UNED, para la coordinación del equipo de trabajo, y se celebran asimismo reuniones periódicas con el fin de evaluar y supervisar la marcha del proyecto en cada una de sus etapas.

Disponemos de una página web en la que se facilita información acerca del proyecto y desde la que se tiene acceso a los productos del proyecto en formato digital.

Nuestro interés es analizar los espacios de participación como lugares de práctica social y aprendizaje de la ciudadanía, y derivar propuestas educativas relativas a la promoción de la participación. Para ello, el trabajo se estructura en las siguientes fases interdependientes, en las que se llevan a cabo tareas específicas:

### FASE DE JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DEL CAMPO

El proyecto se inicia con la revisión de fuentes documentales que permitan proponer un enfoque para el estudio y análisis de los espacios y procesos de participación ciudadana. Este marco conceptual tendrá distintas aplicaciones:

- por una parte, establecer el marco general sobre el estado de la cuestión;
- de otra, recoger una muestra amplia de espacios de participación ciudadana (mapa);

- finalmente, contribuir a la elaboración de protocolos iniciales para la recogida de información (entrevistas y guiones de observación) y la propuesta de criterios para la elección de los espacios de participación que constituyan nuestro objeto de estudio.

La validación de estos protocolos y criterios se lleva a cabo de acuerdo con los principios de la metodología participativa, a través de sesiones de trabajo en las que debatir las propuestas iniciales hasta llegar a una versión definitiva.

### FASE DE TRABAJO DE CAMPO

Esta fase se inicia con el acceso a los escenarios de participación elegidos para ser estudiados en profundidad mediante la recogida de información plural. La singularidad de cada uno de los escenarios justifica el uso flexible de metodologías de investigación con distintas aproximaciones:

- Aproximación etnográfica, orientada a la comprensión de la realidad desde la intersubjetividad de los participantes. El trabajo de campo etnográfico (del Olmo, 2008; Díaz de Rada, 2006) es una metodología fundamentalmente cualitativa basada en la participación durante un periodo de larga duración (en nuestros casos aproximadamente 6 meses) en la vida cotidiana de los sujetos de estudio (lo que se conoce técnicamente como “observación participante”) y en la realización de entrevistas en profundidad, preferentemente grabadas, que se transcriben para realizar un análisis del discurso desde diferentes perspectivas. Las técnicas de recogida de información previstas en este proyecto incluyen la recopilación de documentos, la realización de entrevistas, la observación y la grabación audiovisual.
- Sistematización de prácticas (Jara, 2011), como enfoque innovador que permite la reflexión, análisis y aprendizaje desde la propia acción. Permite comprender los contextos en los que se dan las prácticas, las razones que le dan sentido,

su lógica de funcionamiento, sus fortalezas y sus puntos problemáticos, con la finalidad de cualificar el conocimiento y la propia práctica, mejorarla y contribuir a la transformación social.

La utilización de una metodología etnográfica focalizada en el estudio de casos responde a la capacidad de profundizar en el caso elegido y de concebirlo de manera procesual, ventajas proporcionadas por el carácter cualitativo de esta metodología. Asimismo, la elección de esta metodología se fundamenta en la posibilidad de integrar en el propio caso de estudio a los informantes-participantes en el mismo. Dado el tema de estudio (la participación), la metodología etnográfica se considera una forma de aproximación idónea.

Cabe mencionar aquí las desventajas o limitaciones de esta metodología, principalmente la falta de representatividad estadística de los casos de estudio elegidos. Como mecanismo de control, la primera fase de trabajo implica la delimitación de un mapa general de espacios de participación (universo de población) y el establecimiento de unos criterios de elección de los casos de estudio acordes con el marco teórico y los objetivos del proyecto. Un aspecto a considerar es el relativo al acceso al escenario de trabajo de campo (Hernández, 2010; Osuna & Mata, 2014), que en el proyecto se documentará y sistematizará desde su inicio (negociación del acceso, grado de observación/participación del equipo, implicación de los informantes, etc.).

Los diversos escenarios serán analizados como estudios de caso desde dos enfoques:

## FASE DE ANÁLISIS

- uno, que pretende la caracterización, comprensión y aprendizaje de los diferentes espacios y procesos de participación social estudiados;
- otro, desde un enfoque transversal, en el que se analiza la continuidad y discontinuidad de los espacios, las interrelaciones entre ellos y su enmarque en redes ciudadanas.

Hemos considerado espacios denominados de “iniciativa ciudadana” y espacios de carácter más institucional, como el analizado por Pastor (2013). Espacios de aprendizaje de la ciudadanía como la escuela, entendida en clave comunitaria (Cieza, 2010), no se abordan en este proyecto de manera directa.

Para la validación del análisis se contará con la participación de los informantes clave que hayan sido entrevistados en el trabajo de campo. La devolución de este análisis inicial permitirá recoger modificaciones y propuestas que permitan la redacción y presentación definitiva de los estudios de caso.

## FASE DE CONCLUSIÓN

El proyecto finaliza generando propuestas de carácter educativo, a través de la celebración de unas jornadas de reflexión conjunta, con el fin de construir un significado compartido en torno a los procesos de participación ciudadana y a su promoción y mejora. Dado el enfoque educativo del proyecto, se elaborarán de forma colaborativa con los informantes una serie de propuestas educativas que contribuyan al fomento de la participación ciudadana en espacios institucionales, sociales, físicos y virtuales, al aprendizaje de la ciudadanía activa y a la confluencia de espacios de participación.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedicto, J., & Morán, M.L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Cieza García, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136. [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/51](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/51)
- Denche, C. & Alguacil, J. (1997). Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. *Boletín CF+S. nº 3*. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n3/a2jalg.html>
- Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca, In J.A. Téllez (ed.) *Educación Intercultural. Miradas Multidisciplinares* (pp. 83-96). Madrid: Catarata.
- Díaz de Rada, A. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1977). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gil-Jaurena, I. (2012). Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio. In S. Morales, J. Lirio & R. M. Ytarte (coords.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp.223-230). Valencia: Nau llibres.
- Gil-Jaurena, I., Aguado, T., Mata, P. & Ballesteros, B. (2011). Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa, *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*, Zaragoza, España, 26-28 octubre 2011.
- Gil-Jaurena, I., & López-Ronda, S. (2013). Investigación participativa para la elaboración de un mapa de espacios de participación ciudadana. *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE* (pp. 61-66). Alicante 4-6 de septiembre, 2013.
- Gil-Jaurena, I., & Sánchez-Melero, H. (2013). Espacios de participación. Espacios de aprendizaje. *IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES. Coimbra C: Dialogar com os Tempos e os Lugares do(s) Mundo(s)*. Coimbra, Portugal 6-7 diciembre 2013.
- Gil-Jaurena, I., & Sánchez-Melero, H. (2014). Investigación participativa para el análisis de espacios de participación ciudadana. *Seminario de Educación Intercultural*. UNED, Madrid, 13-15 marzo 2014. (pendiente de publicación).
- Gil-Jaurena, I., Sánchez-Melero, H. & López Ronda, S. (2013). La participación como clave en la investigación de espacios de aprendizaje de la ciudadanía. In S. Torío et al. (coords.). *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 84-88). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales (GETS). (2008). *Tendencias de cambio de las identidades y valores de la juventud en España. 1995-2007*. Madrid: Fundación Sistema. Edición Injuve.
- Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales (GETS). (2009). *La juventud hoy: entre la exclusión y la acción. Tendencias de identidades, valores y exclusión social de las personas jóvenes*. Madrid: Fundación Sistema.
- Hernández, C. (2010). La negociación del trabajo de campo. In M. del Olmo (coord.). *Dilemas éticos en Antropología* (pp.35-45). Madrid: Trotta.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. In I. Illich (2006). *Obras Reunidas, Vol I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decisio 28*, CREFAL.
- Mata, P., & Ballesteros, B. (2011). Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social, *Revista Quaderns Digitals 69*.
- Mata, P., Ballesteros, B., & Gil-Jaurena, I. (eds.). (2014). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Mata, P., Ballesteros, B., & Padilla, M. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación*, 25(2), 49-68.
- Mouffé, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós
- Osuna, C., & Mata, P. (eds.). (2014). *Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Pastor Seller, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103. [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/322](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/322)
- Subirats, J. (2007). *Cohesión social y construcción de ciudadanía. Las políticas sociales de Barcelona*. México: Secretaria de Desarrollo Social del Distrito Federal.

# LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA VIDA AUTÓNOMA DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN

## RESUMEN

En la presente comunicación se presenta la Red de Investigación y Formación en Jóvenes e Inclusión Social, así como los primeros resultados de la primera fase de una investigación desarrollada por la red. Los resultados se muestran en una de las comunidades (Natzaret-Islas Baleares) que participan en la investigación.

Tanto la red como la investigación, solo se justifican desde el objetivo de mejorar la situación actual de la emancipación de los jóvenes en dificultad social, es decir, mejorar la capacidad de conseguir procesos de inclusión social efectiva para dichos jóvenes. El encuadre de la comunicación presenta brevemente las características de dicha situación. La metodología ha sido cualitativa y en relación a las diversas conclusiones del estudio, estas se orientan hacia la mejora del sistema de protección a menores en situación de desprotección tutelados por la administración.

## INTRODUCCIÓN

En España, durante los 25 últimos años, los procesos de transición a la vida autónoma de los jóvenes han sufrido una considerable ralentización. La crisis económica ha disminuido aún más las posibilidades de emancipación del hogar familiar. Si esto es así para la gran mayoría de la población joven, la situación es más grave para los jóvenes que se emancipan sin el apoyo de la familia, es decir, la transición a la vida independiente de los adolescentes que cumplen 18 años bajo una medida de protección, bien sea de acogida residencial o familiar. Conseguir la mayoría de edad, en estos casos, supone el cese de la medida protectora de la administración, de forma que la entrada en la vida adulta tiene una enorme trascendencia para estos jóvenes e implica el cese de la tutela y el comienzo de un proceso de independencia forzoso y acelerado.

Frente a este panorama, las dificultades se multiplican para aquellos adolescentes que salen del sistema de protección infantil, forzados a afrontar la independencia en la mayoría de los

casos al cumplir los 18 años, cuando cesa la tutela de la administración. En contraste con los procesos dilatados de la mayoría de la juventud, la transición a la vida adulta para estos adolescentes es más breve, acelerada y más arriesgada. La ausencia de apoyo familiar efectivo es característica en la mayoría de los casos. Sus relaciones familiares, siempre difíciles cuando hay tutela administrativa, pueden haber desaparecido durante su acogida o incluso haberse convertido en una fuente de problemas.

De este modo, la salida del sistema de protección resulta un paso definitivo e irreversible en su biografía. Para muchos de ellos no existe la opción de volver a la protección de los suyos en tiempo de dificultad, porque la carencia o el deterioro del hogar han marcado sus vidas y ha determinado la necesidad de ser tutelados y pasar a ser acogidos por una familia o un hogar educativo.

Esta situación, con la crisis social y la crisis del sistema de servicios sociales, todavía se ha hecho más grave. Hay organizaciones de iniciativa social que están haciendo un trabajo excelente en este sentido, pero la administración tiene que asumir su responsabilidad.

En este contexto, de aumento de las dificultades para la emancipación y de limitación de las políticas de apoyo efectivo a los jóvenes en dificultad social, se constituye en 2012 la Red de Investigación y Formación en Jóvenes e Inclusión Social (RIFJIS).

La red se orienta a identificar buenas prácticas y diseñar mejoras en el trabajo con jóvenes en dificultad social, tanto con menores en situación vulnerable como con adultos ex tutelados. Para ello cuenta, por una parte, con la experiencia investigadora de seis departamentos universitarios de referencia en el campo de la educación para la autonomía en España y Portugal (Dep. de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidade de Santiago de Compostela, Dep. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-, Dep. de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universitat de les Illes Balears, Departamento de

Ballester Brage, Lluís  
Oliver Torelló, Josep L.

*Universitat de les Illes Balears. GIFES*

Cladera, Guillem

*Fundació Natzaret*

lluís.ballester@uib.es; josepluis.oliver@uib.es; gcladera@fundacionatzaret.org

### Palabras clave

Protección de menores, emancipación de menores, acogimiento residencial, intervención socio-educativa

Pedagogía y Didáctica, Universidade da Coruña, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Dep. de Psicología. Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida. Universitat de Girona y por la otra, con la trayectoria profesional de otras tantas entidades especializadas en juventud y emancipación. Sus miembros son: Fundación Natzaret (Baleares), Opción 3- Cooperativa de Iniciativa Social (Comunidad de Madrid), Fundación ISOS-Instituto de Investigación y Formación para la Sostenibilidad Social (Comunidad de Madrid), Fundació Servei Solidari (Cataluña), Fundación Trébol de Iniciativa Social (Galicia) e Igaxes 3- Instituto Galego de Xestión para o Terceiro Sector (Galicia).

Un trabajo que ha servido de referencia para el estudio actualmente en proceso es la iniciativa, liderada por el profesor Melendro, de estudio de las estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social (2011-2012).

La investigación ya ha publicado sus resultados (Melendro & Rodríguez, 2013), los cuales pueden entenderse en la misma dirección de otros trabajos previos del profesor Melendro y sus colaboradores (Melendro; 2012, 2013).

El nuevo estudio que inició la red, en una fase preparatoria, a lo largo de 2013, se refiere al análisis, evaluación y mejora de los procesos de intervención para la emancipación de jóvenes en dificultad y/o riesgo.

## CONTEXTUALIZACIÓN

El estudio se plantea mejorar las estrategias de intervención a partir de la realización de evaluaciones de los procesos y resultados de las intervenciones que llevan a cabo para la inclusión de los jóvenes entre 16 y 21 años. Los resultados del análisis permitirán confirmar o mejorar las líneas estratégicas para la mejora de la autonomía y el desarrollo de procesos de inclusión de los jóvenes en dificultad y/o conflicto social.

### IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

- Falta de análisis sistemáticos de resultados en proyectos de emancipación de jóvenes en situación de riesgo y/o exclusión social.
- Falta de identificación de factores de éxito en proyectos de emancipación de jóvenes en situación de riesgo.
- Falta de unificación en las metodologías de trabajo con jóvenes en riesgo de exclusión según la CCAA.
- Desconocimiento del impacto de la actuación de las ONG.

El estudio que se ha iniciado en 2013, se puede considerar como una investigación aplicada, por lo que sus objetivos se plantean desde la perspectiva de la mejora de la capacidad para la inclusión social de jóvenes en dificultad social.

### OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO

Mejorar la inclusión social, emancipación y autonomía de jóvenes en situación de riesgo o conflicto social aumentando la eficacia de los programas de intervención.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO

OB1.- Establecer estrategias de mejora y fortalecimiento de los programas de inclusión, emancipación y autonomía realizados por las organizaciones.

OB2.- Sistematizar las evaluaciones y mediciones de éxito en programas “tipo” de inclusión de jóvenes.

OB3.- Establecer protocolos e instrumentos de diagnóstico y evaluación de los jóvenes en situación de dificultad y/o conflicto social, comunes a todas las entidades y exportables a todos los gobiernos autonómicos.

OB4.- Establecer sinergias de trabajo conjunto en la red de entidades que trabajan por promover la ciudadanía activa dentro del colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión social.

### MUESTRA EN EL CONJUNTO DEL ESTADO

Muestra de entre 120 y 280 jóvenes entre 16 a 21 años. La selección de la muestra de jóvenes (16-18 y 19-21 años) se realiza de acuerdo a los siguientes criterios, dimensión mínima de la muestra en cada organización: 16 jóvenes de cada grupo de edad respetando la igualdad de género, es decir, un mínimo de 32 jóvenes en cada organización, intentando mantener cuotas mínimas de procedencia sociocultural.

### PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

1. Análisis de las organizaciones y procesos en relación a la mejora de la autonomía y el desarrollo de procesos de emancipación e inclusión de los jóvenes en dificultad y/o conflicto social.
2. Mejora de los protocolos e instrumentos de diagnóstico de los jóvenes en situaciones de dificultad y/o conflicto social.
3. Análisis de los resultados obtenidos por parte de los y las jóvenes entre 16 y 21 años en relación a la mejora de la autonomía y el desarrollo de procesos de emancipación e inclusión, utilizando los instrumentos validados.

### DESARROLLO DE LA PRIMERA FASE EN MALLORCA

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos en una de las zonas en las que se desarrolla el estudio, en la Fundación Natzaret de Mallorca.

## PRESENTACIÓN: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta la investigación realizada a lo largo del primer semestre de 2013. Es una investigación cualitativa que pretende realizar una primera aproximación al análisis de la calidad de los programas de emancipación de la Fundación Natzaret en Mallorca.

Los objetivos, adaptados a la experiencia de Mallorca, son los siguientes:

- Analizar los procesos desarrollados por Natzaret para promover la emancipación de los adolescentes y jóvenes con los que desarrolla su trabajo.

- Analizar los resultados de los programas de emancipación, desde la perspectiva de los grupos de interés. Se pretende conocer los datos cuantitativos del número de casos o beneficiarios de los diversos programas y las opiniones de diversas personas de referencia: jóvenes, profesionales de Natzaret y profesionales de las organizaciones implicadas.
- Identificar las debilidades y oportunidades de los programas de emancipación.

## METODOLOGÍA

La metodología de la investigación es cualitativa. Para aproximarse al análisis de los procesos y resultados se opta por triangular la información proporcionada por diferentes informantes utilizando un planteamiento multi-método (entrevista, grupo focal, observación) y multi-instrumental (guiones de entrevista adaptados a cada informante y grupo, a partir del planteamiento común).

### MUESTRA

En esta investigación se considera que la población, el universo de referencia, está configurada por el conjunto de jóvenes participantes en el programa; por la totalidad de profesionales a través de los cuales se desarrolla; y, también, por todos aquellos agentes que, en Mallorca, están directa o indirectamente relacionados por el proceso o los resultados de los programas de emancipación. Por tanto, la muestra realizada es de tipo estructural, con representación de cada sector del universo de referencia: jóvenes que participan en el programa, por profesionales de Natzaret que implementan los programas y por agentes de referencia. La selección de los participantes en la muestra se ha realizado según planteamientos intencionales a partir de los criterios de inclusión-selección que se presentan en la siguiente sección.

### Dimensiones de las muestras parciales

Se presentan a continuación las dimensiones de cada muestra parcial:

- 1 grupo focal, con 9 profesionales que implementan los diversos programas.
- 1 grupo focal, con 8 jóvenes (5 chicos y 3 chicas) que han participado en los programas de Natzaret y se han emancipado en los últimos años.
- 7 entrevistas semi-estructuradas con informantes cualificados diversos.

### VARIABLES DE ANÁLISIS

A continuación se detallan las diez variables, organizadas en dos bloques, sobre las que se estructuró la recogida de información en esta investigación:

Análisis de los procesos:

- Misión y visión de la organización.
- Grado de cumplimiento de la programación, en relación a los contenidos (formación de competencias, metodologías de actuación, etc.).
- Sistema de información general de la organización.
- Sistema de funcionamiento general. Trabajo en equipo.
- Incidencias a lo largo del proceso. Abandono de los menores a lo largo del proceso. Cambios de personal. Conflictos y dificultades.
- Análisis de los resultados:

- Resultados clave. Grado de cumplimiento de la programación.
- Participantes que completan el proceso con éxito.
- Satisfacción de los menores.
- Satisfacción por parte de los profesionales.
- Grado de cumplimiento de los objetivos generales, en relación a la emancipación de los adolescentes y jóvenes acogidos.

## ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para realizar el análisis, se han considerado los significados más destacados, identificados mediante el apoyo de software de análisis cualitativo (NVIVO 10), así como mediante el debate con otros investigadores y profesionales.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. LA EMANCIPACIÓN DE LOS JÓVENES CON DIFICULTADES SOCIALES EN NATZARET

A continuación se presenta el resumen de la investigación realizada a lo largo del primer semestre de 2013.

### CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La emancipación efectiva y también el desarrollo de los programas de emancipación, se ve mediatizada por la estructura y dinámica económica, demográfica, social o cultural. La siguiente contextualización es una breve presentación de las claves de interpretación necesarias.

## Los programas de emancipación

Se podría resumir el contexto en una serie de notas características:

- En Baleares los niveles de pobreza y dificultad social son de los más importantes del Estado. La economía estacional que ofrece trabajo precario durante seis meses, como máximo, junto al monocultivo turístico, dejan a muchas familias, y especialmente a los jóvenes, en situaciones difíciles; por eso la inserción laboral juvenil es muy precaria, las medias de ingresos son muy reducidas y el paro de larga duración importante.
- Baleares es la comunidad de Estado con el porcentaje más elevado de inmigración internacional, con lo que representa de mayor complejidad en algunos servicios clave, notoriamente los educativos (diversidad lingüística).
- La dotación de servicios sociales, padece un déficit histórico. Las transferencias de competencias fueron mal dotadas, al producirse al final de los procesos de transferencia del Estado a las comunidades autónomas y existir poca capacidad de gestión por la poca relevancia política de la comunidad.
- Las ofertas de iniciativa social, como la de Natzaret y otras organizaciones de referencia en el ámbito de la infancia y adolescencia, representan una alternativa que mejora las capacidades de la oferta pública.

Por lo que se refiere al análisis de la situación de los adolescentes y jóvenes en situaciones de dificultad social, se deben tener en cuenta cinco criterios más:

- Las situaciones de dificultad social de los menores están directamente relacionadas con las dificultades sociales observadas en las familias.
- Infancia, adolescencia y juventud son muy sensibles a los cambios socioeconómicos, especialmente al deterioro del mercado de trabajo.

- La limitada cobertura de los servicios sociales, afecta de forma directa sobre las situaciones de dificultad social de adolescentes y jóvenes.
- Los procesos de precarización que afectan a los adultos son padecidos de forma mucho más intensa por los menores de edad. Los procesos de cambio en la infancia y adolescencia motivan dicha afectación aumentada.

## Natzaret como organización de iniciativa social

La Fundació Natzaret cuenta con dos centros dedicados a la emancipación: “Pista d’aterratge” y “PUF. Per un futur” (13 a 17 años), así como el proyecto Casa del jove (extutelados de 18 a 21 años). El objetivo de los programas Pista d’aterratge y PUF es la preparación para su futura emancipación.

Tras unos años gestionando programas de emancipación, la entidad consideró que los 18 años, en algunos casos, era una edad demasiado temprana para una correcta emancipación, los jóvenes apenas hacía dos años que se habían podido incorporar al mercado laboral; la necesidad de disponer de recursos económicos les obligaba en ocasiones a dejar los estudios, además de forzar retornos familiares no deseados, con el riesgo que suponía. En los últimos años, se ha añadido la grave problemática socioeconómica, con la dificultad de acceso al mercado laboral de éstos jóvenes, lo que aun agrava más el proceso de emancipación. Este hecho impuso iniciativas para favorecer la inserción laboral de chicos y chicas que superaban los 18 años y pasaban a formar parte del proyecto Casa del Jove. Una de ellas fue la apertura del recurso “Mercadet Solidari Casa del Jove”, tienda de objetos de segunda mano gestionada por los propios jóvenes, cuyos beneficios revierten íntegramente en los usuarios.

## RESULTADOS DEL ESTUDIO (GRUPOS FOCALES DE JÓVENES Y PROFESIONALES)

La presentación se centra, por problemas de espacio, a partir de las aportaciones de los jóvenes y profesionales de Natzaret en los grupos focales.<sup>1</sup>

## RESULTADOS CLAVE DE NATZARET

### Modelo de trabajo por competencias

La Fundació Natzaret se planteó completar el modelo de atención incorporando el trabajo por competencias:

*“... creo que hay procesos y etapas en los niños con los que puedes trabajar competencias y con otros no, con un niño que acaba de entrar no puedes utilizar el modelo de competencias, porque no va a funcionar, (...), yo creo que a partir de los 16 a 18 es cuando empiezas realmente a implantar el tema de las competencias.” (GF 26/03. BF.P).*

### Ampliar la edad de emancipación

Desde el equipo educativo de la entidad, se cree conveniente alargar los procesos de los jóvenes que están en acogimiento residencial, puesto que el periodo de 16 a 18 años es un periodo muy corto para poder trabajar bien sus competencias y que estos jóvenes salgan preparados para llevar una vida lo más autónoma posible.

Los profesionales coinciden en que las administraciones deben ampliar su franja de edad para la emancipación, para favorecer que los jóvenes en dificultad social salgan mejor preparados.

<sup>1</sup> Se sigue la norma de comunicación de resultados de las investigaciones cualitativas establecida para los estudios del Ministerio de Educación (Colectivo IOÉ, 2010).

## ADOLESCENTES Y JÓVENES QUE COMPLETAN EL PROCESO EN NATZARET

Los procesos de los jóvenes que finalizan con la mayoría de edad son bastante positivos, ya que salen siendo autónomos, a pesar de que los profesionales piensan que están dejando el trabajo con estos menores inacabado. Los profesionales de la Fundació Natzaret consideran que la salida de los centros de acogimiento residencial debería ser a los 21 años, ya que así tienen un margen de tiempo extra para poder trabajar con ellos su autonomía y capacidad para la emancipación.

Por el contrario, como se comentó en uno de los dos grupos focales, que los jóvenes salgan con 21 años, es bueno, pero lo que expresan es que algunos generan dependencia del personal que ha estado trabajando con ellos.

### Tipología de jóvenes al salir de la institución

Los jóvenes cuando terminan su proceso en la Fundación Natzaret tienen diferentes perfiles:

*“hi ha el jove que per exemple, està ressentit amb l'administració, que tot es súper injust, que he estado toda mi vida en centros’, etc. I esperen els 18 anys per tornar amb la família, i...després hi ha l'altre perfil que se'n adona que no ha tingut una vida senzilla, però ha tingut oportunitats, ha pogut estudiar, ha pogut trobar una feina...”* (GF 26/03. JJ.CP).

*“després hi ha un altre perfil que és el jove que ni veu una cosa ni veu l'altre. Que no entén molt bé el que ocorre, que no té la capacitat de raonar a aquest nivell ni per veure que ha tingut una oportunitat, ni per veure lo de l'administració ni res”* (GF 26/03. JJ.CP).

*“també hi ha un perfil de víctimes, de... Mis padres me hicieron X, encima llego a los 18 años y no tengo donde vivir,...”* (GF 26/03. JJ.CP).

Lo cierto es que los jóvenes no son del todo conscientes de las oportunidades, pero sí de las limitaciones que han tenido.

### Retornos familiares

En el caso de que al finalizar los procesos, los jóvenes vuelvan a su hogar familiar, hay diversas opiniones. Unos, dicen que es adecuado que vuelvan a sus casas, puesto que: “un jove que torna amb la seva família, a lo millor no estava per tornar amb ella quan tenia 12 anys, però més tard sí.” (GF 26/03. JJ.CP).

Otros dicen que la opción que tenían estos jóvenes era la mejor de las peores, por lo que se trabaja con la familia desde el principio para que estos retornos no se conviertan en fracasos y así dotar a los jóvenes de habilidades y competencias que les ayuden a sobrellevar estas situaciones.

### FACTORES DE UN PROCESO DE ÉXITO

Desde que se trabaja con las familias ven los procesos con otra perspectiva que antes no tenían, ya que antes sólo estaban en contacto con el niño y con lo que éste contaba sobre su familia y tenía salidas de fin de semana con ésta:

*“hace poco que se ha empezado el trabajo con las familias, y todavía no se ha vivido un retorno con...no hemos trabajado aún con ningún caso de retorno a los 18 años... de momento ha sido con chicos más jóvenes que se ha trabajado más el retorno con las familias.”* (GF 26/03. AB. TS).

Un indicador de éxito en los procesos de retorno familiar es que los jóvenes reconozcan y acepten la situación familiar, para así poder adaptarse a ella.

El conjunto de los profesionales de la organización creen que el trabajo con las familias es un aspecto muy positivo que han mejorado, puesto que así los procesos que lleguen a ser retornos familiares irán mejor encaminados.

### Conciencia de su propio proceso

Los jóvenes que están en los centros de acogimiento, desde el primer día, hablan sobre el tema con sus educadores:

*“ellos son conscientes desde el primer día.”* (GF 26/03. BF. P).

*“ho treballem des del moment en que entren, des del moment que entren, escolta tenim aquest temps,...”* (GF 26/03. JJ. CP).

Los jóvenes van madurando dentro de la institución y, en la mayoría de los casos, son ellos mismos los que se dan cuenta que no pueden perder un año de su vida, ya que al cumplir la mayoría de edad no tendrán las mismas oportunidades que otros jóvenes.

### MEJORAS PARA LAS FUTURAS EMANCIPACIONES

El equipo educativo de la entidad considera que las mejoras necesarias para las emancipaciones futuras de éxito son, en primer lugar, que: *“es consolidin totes les iniciatives que tenim a nivell sociolaboral. Perquè el problema més greu que tenim és el tema laboral...”* (GF 26/03. MR. RC/CJ).

Y en segundo lugar, que:

*“crec que un èxit es que s'ha avançat l'entrada als pisos d'emancipació, abans era de 16, va passar a 15 i ara és a partir de 13 i vulguis o no tens dos anys més que pots sumar, que està clar que no treballaràs el mateix que treballaràs en els 17 anys, però ja comencen a assumir responsabilitats ...”* (GF 26/03. JJ. CP).

Además, la administración podría cubrir el periodo de edad de los 18 a los 21 años en materia de emancipación de los jóvenes en dificultad o conflicto social, así como también mejorar las medidas de apoyo a la emancipación, mediante el impulso del alquiler y la inserción sociolaboral.



## JÓVENES EMANCIPADOS

Los temas más importantes se plantearon a partir de 7 grandes temas.

1. ¿Cómo recordáis los años pasados en Natzaret? En general, se valoran muy positivamente los años pasados en Natzaret.
2. ¿Qué os gustó más y que cambiaríais? Acciones formativas, preparación laboral, relaciones sociales y con las familias...? Por lo que respecta a lo más positivo, se valora especialmente el apoyo e implicación por parte de los tutores, así como el apoyo que ofrece la organización, la red de seguridad que representa el centro. Lo más negativo se centra en las molestias de la adaptación a la convivencia con otras personas. Las mismas normas son una molestia, pero representan una fase necesaria del proceso educativo personal.
3. ¿Cómo se realizó el proceso de preparación para la salida? El trabajo es el factor más importante de los procesos de emancipación, pero después la vivienda. La soledad no se considera un problema, se sienten acompañados por el centro y acompañados por sus amigos, aunque hablan de esa sensación asociada a los cambios que se producen con la emancipación.
4. ¿Qué os fue más útil para la emancipación? La gran mayoría de los jóvenes valoran como positivas la organización y las normas aprendidas durante su estancia en el centro. Ayudándoles a adaptarse al mundo real. La seguridad de tener apoyo, aunque estés ya fuera, es muy positiva. Se considera positiva también la formación personal, el proceso de maduración. Creen que debería hacerse más una preparación para la inserción laboral.

5. ¿Qué habéis hecho desde la salida del centro? Se han esforzado para encontrar trabajo y vivienda. Ese proceso de “buscarse la vida” no es vivido traumáticamente. Han podido encontrar algunos trabajos en precario, con la excepción de un joven que lleva cinco años ocupado en el mismo lugar. Se establecen relaciones con algunos servicios, como los servicios sociales o los de ocupación, pero en el proceso posterior a la salida sigue siendo muy importante la relación con el centro, con los educadores de Natzaret.
6. ¿Quién os ha ayudado desde la salida de Natzaret? Los profesionales de Natzaret les han ayudado cuando lo han necesitado. Valoran positivamente tener la seguridad de que todavía pueden contar con alguien. Los servicios sociales solo excepcionalmente han sido una ayuda, en general no representa una opción. Los amigos fuera no pueden aportar una gran ayuda.
7. ¿Qué recomendaríais para mejorar la emancipación de otros jóvenes? En general, destacan la necesidad de recibir apoyo para encontrar trabajo y aprovechar los recursos externos. Al margen de esa demanda, compartida por todos, lo que domina en una expresión de gratitud y un reconocimiento de que el centro sigue siendo su red de seguridad más clara.

## CONCLUSIONES

Por lo que respecta a la necesidad de los programas de emancipación de Natzaret, se ha podido constatar una coincidencia en su necesidad y calidad. El programa es necesario, útil y tiene oportunidades de desarrollo positivo.

En cuanto a los procesos de intervención se pueden constatar una serie de hallazgos. En primer lugar, se ha detectado que en el conjunto de las intervenciones el peso relativo de los niveles de actuación individual (maduración, normas, autonomía, ...), familiar, laboral y comunitaria es desigual, con mayor dedicación al trabajo con el proceso educativo de los individuos y, solo en segundo lugar, el trabajo con las familias, la preparación para la emancipación y las relaciones comunitarias. Es decir, domina bastante el trabajo con individuos basado en su maduración personal.

Se valora positivamente el proceso actual de aumento de la profesionalidad de la actuación establecida en sus programas, así como el aumento de la calidad en los sistemas de gestión, evaluación y seguimiento de los diversos procesos.

Por lo que respecta al propio discurso de los informantes, se ha podido constatar, tal y como se esperaba, que los discursos sobre los procesos desarrollados son autojustificadores. La conciencia de que se trata de un conjunto de programas importantes para los menores en situación de necesidad, motiva una cierta justificación de toda la iniciativa. Sin embargo, eso no ha evitado la identificación de limitaciones y debilidades.

Por lo que se refiere a los resultados, se consideran más eficaces las actuaciones individuales con cada uno de los menores (maduración personal para la autonomía, formación, etc.) y las actuaciones del conjunto de la Fundación (en especial de mejora de espacios, profesionalización, establecimiento de alianzas externas, etc.), frente a los resultados en relación a la emancipación efectiva, bien valorados, pero de impacto más limitado.

El balance de los resultados es satisfactorio y el éxito en la implementación de las diversas actuaciones puede entenderse como

el síntoma de la madurez como organización, poniendo las bases para una fase más ambiciosa de trabajo con un nuevo enfoque por competencias, nuevas áreas de actuación (trabajo con las familias, inserción laboral). En cualquier caso, se tendrá que analizar detenidamente como evolucionan las diversas reformas y nuevos proyectos, así como los resultados que se obtengan a más largo plazo en la emancipación de los ex-tutelados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (CRS). (2013). *Indicadores básicos de juventud*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Comisión Especial del Senado (CES). (2010). Informe de la Comisión Especial de Estudio de la problemática de la adopción nacional y otros temas afines (650/000001). Madrid: *Boletín Oficial de las Cortes Generales, Senado*. 17 de noviembre de 2010, núm. 545.
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M., & Rodríguez, A.E. (coord.). (2013). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M., González, A., L. Y & Rodríguez, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012* (Edición 2014). Madrid: MECD.
- Rodríguez, E., & Ballesteros, J.C. (2013). *Crisis y contrato social, los jóvenes en la sociedad del futuro*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

# LA PARTICIPACIÓN DE PERSONAS MAYORES EN LOS P.U.M. HACIA UNA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Amador Muñoz, Luis Vicente  
Esteban Ibáñez, Macarena  
Rodríguez Díez, José Luis  
*Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España)*  
lvamador@upo.es; mestiba@upo.es; jlrdez@gmail.com

## Palabras clave

Programas Universitarios de Mayores, formación a lo largo de la vida, participación social, educación ambiental

## RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre el papel que tienen las personas mayores en la sociedad actual y cómo pueden participar en ella desde el amplio abanico de los Programas Universitarios de Mayores y, más concretamente en la temática de la Educación Ambiental.

Para comenzar, hemos llevado a cabo un recorrido teórico en el partimos del precepto que ante una sociedad cambiante, se hace necesaria actualización interna de la misma. Por ello, debemos desarrollar nuevas habilidades, a través de nuevas estrategias que nos ayuden a una mejor integración y a una actuación más adecuada en el medio en el que nos desenvolvemos.

Continuamos haciendo patente que también en la actualidad, es importante que se produzca un cambio de comportamiento con relación a la Naturaleza y al Medio Ambiente. Necesitamos saber cómo reparar los daños que ya han sido causados, y cómo evitar que se repitan en el futuro, aspecto que puede ser cubierto por la educación ambiental.

Por ello, la metodología seguida está centrada principalmente en el ámbito descriptivo, basado en un enfoque diacrónico a través de un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito del mismo es articular la dimensión social, política y pedagógica de las temáticas que hemos desarrollado en el presente estudio.

Como resultados de nuestro recorrido, podemos afirmar que sabiendo que la educación ambiental tiene como finalidad llevar a la población a que tome conciencia sobre los problemas de su entorno y motivarla a la acción a través de la participación ciudadana, un colectivo adecuado para poner en marcha ambos conceptos es el de los adultos y mayores.

Dentro de las actividades que se promueven desde la participación ciudadana, hemos querido destacar las desarrolladas en los Programas Universitarios de Personas Mayores (PUM). Éstos, además de darles la posibilidad de mantenerse activos en aspectos sociales y culturales, les proporcionan alternativas adecuadas

para sus momentos de ocio y tiempo libre, hecho que incide directamente en su propia calidad de vida.

Por todo lo expuesto nuestro trabajo concluye planteando la necesidad que desde los PUM se promuevan cursos de formación en temáticas medioambientales destinados al colectivo de adultos y mayores, ya que así consideramos que una forma más para que los mayores participen en la sociedad.

## INTRODUCCIÓN

Los mayores actuales fueron socializados en un medio económico, político, social y cultural muy distinto al ahora dominante. Esto provoca desajustes socioculturales a la vez que introduce modificaciones en el status y los sistemas de roles que conlleva a menudo la extinción de otros status y roles anteriores. Para la mayoría de los trabajadores la jubilación les supone la extinción de su status profesional que regulaba la mayoría de sus relaciones sociales señalando la entrada brusca en la vejez.

Al hacer referencia al concepto de calidad de vida, según Organización Mundial de la Salud (OMS), nos estamos refiriendo a “la percepción individual de la propia posición en la vida dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive y en relación con sus objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones”, o tal y como apunta Aróstegui (1998), diferenciándose de las condiciones objetivas de tipo económico y social al mismo tiempo que emerge como un principio organizador aplicable para mejorar nuestra sociedad sometida a transformaciones tecnológicas, económicas y sociopolíticas (Schalock, 1996).

Es una época de la vida en la se producen importantes transformaciones, que despiertan gran interés para los investigadores, sobre todo aquellas que afectan a la calidad de vida como consecuencia de la pérdida de roles sociales y también interesan a los profesionales de la salud, de la educación y, desde luego, a los responsables sociales.

Lo expuesto vendría a determinar la importancia de mantener una vida y envejecimiento activo, no como la suma reiterativa de actividades, sino como una filosofía y praxis de vida para afrontar la etapa del ciclo vital, con nuevas y renovadas energías. Bajo este criterio debe ser entendido el envejecimiento activo conformado por unas dimensiones muy amplias, tanto cualitativa como cuantitativamente, viniendo a englobar sectores y disciplinas muy diferentes. Siguiendo estos criterios, las propias Naciones Unidas a través de la OMS determinan que la vejez debe desarrollarse en un marco positivo y participativo.

Esto va a permitir no pensar, más que en sus dificultades e insuficiencias, pensar ante todo en la igualdad como ciudadanos y en sus derechos. Todos los mayores pueden y deben contribuir activamente a la mejora de la calidad de vida y los de la colectividad, de ahí que se convierta en significativa la actividad y participación social en las personas mayores debido a que repercute en la satisfacción y el buen ánimo durante la vejez, situación que prolonga la vida e incide en el estado de salud.

## CAMBIANDO IDEAS. UN NUEVO CONCEPTO DEL “MEDIO”

Vivimos en una sociedad que cambia aceleradamente, que está sometida a profundas transformaciones, y que necesita por tanto, estar continuamente en proceso de actualización interna. Debemos desarrollar nuevas habilidades, poniendo en juego nuevas estrategias que nos ayuden a una mejor integración y a una actuación adecuada en el medio en el que nos desenvolvemos.

Si nos centramos y adentramos en el ámbito reglado y no reglado (formal, no formal e informal) parece que no satisfacen todas las necesidades formativas actuales. Estamos ante una necesidad ya señalada por Coombs (1978) en la década de los setenta, y posteriormente por Fauré en su estudio encargado por la UNESCO sobre la situación mundial de la educación acercarla a la realidad social en la que se encuentra enclavada, poder así satisfacer las necesidades reales del sujeto y cubrir las expectativas sociales.

Estamos por ello, ante la necesidad de implantar una educación como proceso de cambio intencional, individual, cualitativo y cuantitativo, que una persona ha de realizar en su comportamiento, con finalidades adaptativas y de desarrollo personal, en relación al medio sociocultural en que vive (Rivas, 1997).

Los tiempos actuales nos exigen que tomemos decididamente el camino de una educación destinada a satisfacer las necesidades formativas y situaciones problemáticas que tendrán que resolver en el futuro los ciudadanos. Muestra de ese cambio son las finalidades educativas escolares postuladas por la (UNESCO, 1997): Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a convivir y Aprender a ser, bien diferente de la aspiración en la alfabetización, que anteriormente expresaba este organismo internacional. Debemos abandonar los planteamientos mecanicistas, dejar de ser meros transmisores de saberes anquilosados y formar a las nuevas generaciones en aquello que realmente necesitan, o van a necesitar en su vida diaria.

Al mismo tiempo hay una urgente necesidad de un cambio de comportamiento con relación a la Naturaleza y al Medio Ambiente,

haciéndose patente la necesidad de una adquisición de conocimientos sobre las actuaciones que conducen a los problemas ambientales. Necesitamos saber cómo reparar los daños que ya han sido causados, y cómo evitar que se repitan en el futuro, aspecto que puede ser cubierto por la Educación Ambiental, (a partir de ahora EA), a través de la prevención y la acción. El tema debe ser estudiado, si deseamos cambiar nuestra actitud frente al Medio Ambiente y la Naturaleza, debemos hacer partícipe al sector educativo desde todos sus ámbitos posibles<sup>1</sup>.

De toda la vida, el hombre, ha interactuado con el medio que le rodea y lo ha modificado, por tanto, los problemas ambientales, como venimos apuntando, no son algo nuevo. Sin embargo, lo que hace preocupante la situación actual es la aceleración de esas modificaciones, y la magnitud de sus consecuencias. Los problemas ambientales no aparecen como independientes unos de otros, sino que constituyen elementos que se relacionan entre sí configurando una realidad diferente a la simple acumulación de todos ellos.

Por ello, hoy en día hablamos de algo más que simples problemas ambientales, nos enfrentamos a una crisis ambiental, para la cual debemos de ir programando vías de solución, incluso ir lanzando programas de prevención. Según Limón Domínguez (2000, p.), “La búsqueda de soluciones exige la necesidad de un diseño educacional con proyectos de acción como alternativa de cambio y mejora”.

Sin embargo, no podemos percibir esta crisis como conflicto en el que determinados planteamientos sobre la vida resultan inadecuados. No son estos planteamientos, sino los comportamientos que tenemos ante el ambiente que nos rodea, ante los recursos con los que contamos y ante las modalidades de consumo y producción masiva. Ante esto podemos hablar que junto a la crisis ambiental coexiste una crisis de valores sociales tal

que nos lleva a una inminente puesta en acción de la Educación Ambiental, para mejorar lo perjudicado e intentar mermar lo deteriorado.

Todo esto nos lleva plantearnos la necesidad inmediata de “pautas de acción-prevención” que desde lo local permita acercarnos a la ciudadanía, que es la que debe de ir asimilando dichas “pautas de acción- prevención”. Es a partir de la educación como proceso desde donde “...se ha observado la capacidad que ha tenido la persona humana para ir enseñando, a las generaciones futuras, alternativas para asumir su historia y proyectarla en el futuro”, según comenta (Valero, 2000). Esto nos lleva a unir procesos para desarrollar un cambio de actitudes, quedándose reflejado en la educación como proceso para la puesta en práctica de pautas de acción- prevención marcadas.

<sup>1</sup> Nos referimos con esto tanto a los ámbitos reglados como no reglados. En ambos se presentan múltiples posibilidades de desarrollo educativo.

## METODOLOGÍA

La metodología seguida está centrada principalmente en un método descriptivo basado en un enfoque diacrónico y mediante un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito metodológico es articular la dimensión social, política y pedagógica de las temáticas estudiadas.

Con la elección de este método se buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así —y valga la redundancia— describir lo que se investiga.

## RESULTADOS

### LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA: HACIA LA TRANSFORMACIÓN SOCIOAMBIENTAL

El incremento de la conciencia sobre la repercusión de nuestros actos en la configuración de nuestra realidad social y ambiental es la base para cambiar nuestros comportamientos y ello puede contribuir al descenso de las malas prácticas con nuestro entorno.

Considerando que un objetivo fundamental de la educación ambiental es formar ciudadanos responsables (Ziaka, Robichon & Souchon, 2002), yendo más allá de los saberes relativos a los problemas del ambiente y el manejo de los recursos naturales; abarcando también aspectos de responsabilidad ciudadana y acción extendiéndose hacia una educación ciudadana.

La organización de la población es el elemento central para que esta red social tenga influencia en la configuración de su entorno. “Los individuos pueden tener influencia cuando se organizan. La grandeza (o la miseria) y la ética (o la corrupción), no son

resultado del destino o de la buena (o mala) suerte; son el resultado de lo que nosotros mismos hemos construido. Por ello siempre podemos modificar o mejorar la sociedad en la que vivimos... El primer paso para superar la pobreza en una localidad, región o sociedad es crear y fortalecer las organizaciones. Uno de los indicadores de pobreza más severos es no estar organizado” (Toro, 2001)

Para ello es necesario el empoderamiento de la sociedad. El empoderamiento implica superar las barreras económicas, sociales, políticas y culturales que obstaculizan la capacidad de los individuos de elegir y acceder a oportunidades: acceso a la información, inclusión y participación, responsabilidad o rendición de cuentas y capacidades organizativas locales. Llevarlo además a incluir los procesos que llevan a las personas a percibirse a sí mismas con la capacidad y el derecho de ocupar ese espacio decisorio (Bobadilla & Tarazona, 2008).

Con el desarrollo de la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental (a partir de ahora EAdEA) se pretende disponer de un marco adecuado para la promoción de la educación y la participación ambiental en Andalucía. Es por lo que esta Estrategia se entiende como “un proceso de participación e implicación de toda la comunidad en la mejora de la eficacia y la implantación de la Educación Ambiental en todos los ámbitos sociales, con el objetivo de facilitar la resolución de los problemas ambientales, el cambio del modelo social y la mejora de la calidad de vida” (Junta de Andalucía, 2003, p.100).

Se configura como un documento de referencia donde se recogen las bases filosóficas, los objetivos y metas, los diagnósticos y recomendaciones para el desarrollo de programas y acciones. Así mismo, la elaboración de la EAdEA se constituye como un proceso de reflexión colectiva fuertemente participativo, que se plantea como: un proceso dinamizador, plan con compromisos y un programa de evaluación y seguimiento en formación, comunicación y participación ambiental.

Es evidente que tenemos que ir creando estrategias que hagan partícipe al municipio en las actividades que se desarrollen con el fin de crear el “hábito de protección del entorno”, que tan

necesario es y por la importancia que arrastra en lo local el mantenimiento de unas actitudes correctas hacia el medio que nos rodea.

La única forma de “crear hábito” en la ciudadanía, es a través de la educación, como instrumento capaz de hacer llegar a las personas los valores ambientales necesarios para el buen funcionamiento ambiental.

### PARTICIPACIÓN SOCIAL Y PERSONAS ADULTAS MAYORES

En el amplio abanico de los aspectos que recoge el término de Participación Social relacionado con el término Desarrollo Sostenible, consideramos que podemos incluir a un colectivo como adecuado para poner en marcha ambos conceptos, el de los adultos y mayores.

Hoy, debemos entender el proceso de envejecimiento como parte integral de la condición humana y, como tal, representa un campo de primera necesidad en el marco social, máxime si se considera la posición de una sociedad en la que los conceptos de “bienestar social” y “calidad de vida” son elementos cotidianos con los que, además de convivir, se acuña un estilo social.

Esto va a permitir no pensar, más que en sus dificultades e insuficiencias, pensar ante todo en la igualdad como ciudadanos y en sus derechos. Todos los mayores pueden y deben contribuir activamente a la mejora de la calidad de vida y los de la colectividad, de ahí que se convierta en significativa la actividad en las personas mayores debido a que repercute en la satisfacción y el buen ánimo durante la vejez, situación que prolonga la vida e incide en el estado de salud.

La oferta sociocultural, de participación social, de actividad para las personas mayores es variada, pero nos centraremos principalmente en aquellas que hacen hincapié en el aspecto formativo, ya que la persona mayor tiene derecho a la educación y al pleno desarrollo de su personalidad, de igual modo, tiene derecho

a participar en la vida cultural, social e intelectual de su comunidad como actor y receptor de la acción.

A fin de fomentar una mayor participación ciudadana, se deben institucionalizar y formalizar mecanismos a partir de propuestas provenientes de los grupos sociales y de los gobiernos. Se debe favorecer el desarrollo de instrumentos normativos, económicos, financieros y administrativos que fomenten y fortalezcan la participación.

Con todo lo expuesto nos planteamos que para que el grupo de adultos y mayores adquieran una mayor participación en el desarrollo de estrategias críticas que sin dejar de lado la solidaridad, buscar en los campos social y educativo implementar contenidos y realizar planificaciones sociales, acciones formativas en todos los sectores educativos, tendentes a:

1. Propiciar el compromiso comunitario solidario y crítico en los asuntos sociales: en la idea de que es el derecho el que debe primar en la búsqueda de la solución de los problemas, aunque se den acciones solidarias ayudan a su situación.
2. Fomentar la concentración de intereses sociales: ello evitaría la dispersión que facilita que atendamos a los usuarios desde muchos frentes, no teniendo las más de las veces en cuenta el territorio; siendo así nuestra solidaridad menos efectiva.
3. Articular las organizaciones sociales: es sabido que el individualismo o la falta de motivación hace que el joven en particular, y todos en general, participamos menos en movimientos asociativos; debemos analizar y conocer las causas y motivaciones que faciliten la participación.
4. Sensibilizar del constante aumento de la exclusión social: en la medida que podemos observar que además de poder estructurar la pobreza en cuatro estratos: pobres extremos, graves, moderados y precarios sociales, tenemos en la actualidad un proceso que caracterizado por la feminización y juvenalización produce nuevos marginados denominado excluidos (titulados sin trabajo, contratos basura, etc.).

## **PARTICIPACIÓN SOCIAL Y LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE MAYORES (PUM)**

Dentro de las actividades que promueven la participación social queremos destacar los Programas Universitarios de Personas Mayores ya que dan la posibilidad de mantener en activo los aspectos sociales, culturales y relacionados con el tiempo libre y el ocio de los participantes, lo cual incide directamente en su calidad de vida. Estos programas promueven formación científica, cultural y social, con la finalidad de mejorar la calidad de vida fomentando su participación como agentes dinamizadores sociales. Suelen surgir de la colaboración entre instituciones y organismos que tienen como prioridad la acción e intervención en el ámbito socioeducativo, con especial atención a las personas mayores.

Desde la Universidad se potencian este tipo de actividades dirigidas a la población mayor dando respuesta a la necesidad social, educativa y ocupacional de una formación a lo largo de toda la vida, persiguiendo, en este caso, fomentar las relaciones personales, intergeneracionales, promover la participación social y favorecer la autonomía del individuo.

Sáez Carreras (2003) comenta al respecto que:

*“[...] en primer lugar, no hay muestras que limiten la participación a una determinada edad y, en segundo lugar, no hay barreras, en términos antropológicos, que invoquen la capacidad o incapacidad de los mayores para aprender. Es cierto que sus motivaciones mayoritarias no tienden a obtener un sueldo en términos vocacionales o profesionales –una de las reglas de oro por las que se estructura la institución universitaria-, de ahí que prefieran “temas humanos y existenciales” más que programas orientados “hacia el conocimiento técnico y hacia una profesión futura”. Pero la presencia en las Universidades es fundamental para ellos” (p. 36).*

Tal y como se aprecia, la participación social es un pilar fundamental de los Programas Universitarios para Personas Mayores. Por ello, debemos destacar la importancia del aspecto social, de

la promoción de la participación social de las personas mayores y como ésta influye positivamente en esta población. Como ejemplos hemos mencionado los Programas Universitarios para Mayores. No siendo estas las únicas opciones que potencian la opciones socioeducativas y/o lúdicas que potencian la participación social y, por lo tanto, influyen en su calidad de vida.

Promocionar la calidad de vida en las personas mayores es un eje fundamental en nuestra sociedad ya que tiene repercusión en la propia comunidad. Por ello, en relación con los PUM destacamos que debería prevalecer la atención educativa sobre cualquier otra.

## CONCLUSIONES

A tenor de lo expuesto, consideramos necesario que se planteen cursos de formación en temáticas medioambientales destinados al colectivo de adultos y mayores, sobre todos aquellos que tienen como fin la calidad de vida de los sujetos.

Uno de los objetivos de los cursos de formación a los que nos referimos, es el de tratar de dar una alternativa para el ocio y tiempo libre de estas personas, ofreciéndoles una serie de actividades cuya finalidad es, que los mayores sigan desempeñando su papel en la sociedad como agentes activos y participativos, enriqueciendo sus relaciones sociales.

Relacionado con la labor que se realiza desde los cursos de formación en el Medio Ambiente, consideramos que una forma más para que los mayores participen en la sociedad, es promoviendo en ellos, actividades de carácter medioambiental. En este sentido, las actividades de educación y sensibilización ambiental, no son solo un intento por fomentar una conducta ambientalmente más adecuada entre las personas mayores, sino que además, son una manera de fortalecer relaciones interculturales e intergeneracionales, a través de una temática de interés común, como es el medio ambiente.

Es por ello que el fin de los cursos de formación es, entre otro, que este colectivo adquiera las habilidades necesarias para protegerse de estas situaciones y conozca qué medidas pueden tomar como alternativas a la contaminación, siendo ellos mismos parte activa del proceso de prevención de la contaminación y degradación ambiental.

La manera elegida para transmitir estos conocimientos y asegurar el éxito del proyecto, ha sido haciendo que los mayores pasen a ser agentes activos en la defensa de las buenas prácticas ambientales. De este modo, a la vez que tienen oportunidad de aportar experiencia y conocimientos acumulados en su larga vida en relación a este ámbito, se les brinda un espacio en el que poder desarrollar sus inquietudes personales, puedan mejorar sus relaciones sociales y en consecuencia las de todo el distrito acercando los conocimientos aprendidos a otros colectivos.

El principal fundamento de esta formación es el de transmitir conceptos relacionados con la Salud y el Medio Ambiente a personas mayores. Cabe señalar, que este colectivo, es especialmente vulnerable a las consecuencias del deterioro ambiental, por lo que creemos que es necesario concienciarles sobre la necesidad de cuidar el Medio Ambiente, a través de la puesta en marcha de Buenas Prácticas Ambientales.

De esta forma, conseguiremos que los mayores no se sientan excluidos de las prácticas que se desarrollan en la sociedad, aportando ellos, sus propias perspectivas y experiencias particulares. Además de llevar a cabo otras múltiples acciones, desarrolla una acción sensibilizadora dirigida a toda la población en general. Esta voluntad busca obtener un mayor compromiso de la sociedad para erradicar aquellas situaciones de injusticia y desequilibrio en el reparto de los recursos naturales, demandando una mayor implicación por parte de todos para la protección del medio natural.

Para garantizar el buen desarrollo de los cursos, tendremos en cuenta que en la transmisión de los conocimientos sobre medio ambiente, tendremos en cuenta los perfiles y características del colectivo de personas adultas y mayores. Es por esto, que tanto los contenidos como el desarrollo de las actividades, serán adaptados de acuerdo a las necesidades detectadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, L., & Esteban, Pérez, V. (2012). La educación ambiental y la educación de personas adultas y mayores. Participación social y voluntariado ambiental. Madrid: CONAMA.
- Amador, l., & Esteban, M y Cárdenas, R (2012). La Educación Medioambiental en Personas Adultas y Mayores en el contexto de la Educación Social. In Sonia Morales Calvo, Juan Lirio Castro, Rosa María María Ytarte, *La Pedagogía Social en la Universidad* (pp. 673-686). *Investigación, Formación y Compromiso*. Valencia: Naus Libres.
- Amador, L., & Esteban, M. (2011). Desde la educación social a la educación ambiental: hacia una intervención educativa socioambiental. *Revista Humanidades*, 1-18.
- Amorós, P. et al. (2006). *Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente*. Madrid: Alianza.
- Brundland et al. (1988). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza.
- Calvo y Corraliza, J.A. (1994). *Educación Ambiental. Conceptos y propuestas*. Madrid: Edit. CCS.
- Caride, J. A., & Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Castro, R. (1996). «Modelos y estrategias para el cambio de actitudes y comportamientos ambientales». *II Congreso Andaluz de Educación Ambiental: La Educación Ambiental en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Colom, A.J, & Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Esteban, M (2001). *Introducción a la Educación Ambiental en el ámbito internacional*. Sevilla: Edición Digital @tres S.L.L.
- Coombs, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid: Santillana.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Fauré,(1982), *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Fericgla, J.M. (2002). *Envejecer. Una antropología de la ancianidad*. Barcelona: Anthropos.
- Foro global de la cumbre de la Tierra (1992). *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. Recuperado el 19 de abril de 2014, de <http://www.eurosur.org/NGONET/tr927.htm>

- Giordan, A., & Souchon, C. (1995). *La Educación Ambiental: Guía práctica*. Sevilla: Díada
- Heras, F. (1994). La educación ambiental y la participación ciudadana. In P. Ortega & F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 59-71). Murcia: Caja Murcia.
- Instituto Nacional de Servicios Sociales (1993). *Plan Gerontológico*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Junta de Andalucía (2003). *Estrategia Andaluza de Educación Ambiental*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente.
- La Belle, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Leopold, A. (2000). *Una ética de la Tierra*. (Edición de Jorge Riechmann) Madrid: Los Libros de La Catarata.
- Limón, D. (2000). *Pedagogía Ambiental: propuesta de cambio para una sociedad comprometida*. Barcelona: PPU.
- Martín, S. (1991). La Educación Ambiental, origen, situación y futuro. In García Hoz, V., *Tratado de Educación Personalizada. Iniciativas Sociales en Educación Informal* (pp. 27-45). Madrid: Rialp.
- Martínez, M<sup>a</sup> P., Aznar, P., Ull. A., & Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI (Murcia)*, 25, 187-208
- Ministerio de Medio Ambiente (Comisión Temática de Educación Ambiental) (1998). *Documento base para la elaboración del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Pamplona: MMA.
- Moreno, O. (2014). Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía desde la Perspectiva Planetaria. Estudio de Experiencias Educativas en Andalucía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 278-279.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Novo, M. (1995): *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Novo, M. (1996): Educación Ambiental: Teoría y Práctica. La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, mayo/agosto 96, pp. 75- 102.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 195-217.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37, 74-105.
- Ortega, P. (1994). Los valores en la educación ambiental. In P. Ortega & F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 27-38). Murcia: Caja Murcia.
- Ortega, P., Minguez, R. & Gil, R. (1998): *Valores y Educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Pardo, A. (1995). *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Puyol, R., & Cano, L. (2007). *Nuevas tendencias en investigaciones en Educación Ambiental*. Madrid: Organismo Autónomo de Parques Naturales Ministerio de Medio Ambiente.
- Reizabal, M., & Sanz, A. I. (1995). *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, M. (2006): Integración de la Educación Social y la Educación Ambiental. Artículo publicado en la Revista Global Hoy, N° 8 en la página <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/hoy/index.php?id=1984&canal=Articulos&secciontxt=1&ghoy=0008>. Consultada el 24/5/2014.
- Sarramona, J. et al. (1998). *Educación No Formal*. Barcelona: Ariel, S. A.
- Sosa, N. M. (1990). *Ética ecológica: necesidad, posibilidad, justificación y debate*. Madrid: Libertarias.
- Sureda, J. (1992). Programas socioeducativos de Educación Ambiental no formal.
- In Colom, J. et al., *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2009). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Objetivos*. Recuperado el 19 de abril de 2014, de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>.
- UNESCO (1997). *Una educación para el segundo milenio*. París: UNESCO.
- UNESCO- PNUMA (1993). *Programa de Educación sobre problemas ambientales en las ciudades*. París: UNESCO.
- UNESCO- PNUMA (1994). Educación Ambiental: tendencias de la Educación Ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi (Madrid, Catarata).
- Velázquez de Castro, F. (Coord.) (2002). *La educación ambiental en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



# PERSPETIVAS DE JOVENS SOBRE O “COM-VIVER “ CONTRIBUTO À COMPREENSÃO DE DINÂMICAS E PLURALIDADES

Alves-Pinto, Conceição  
Instituto Superior de Educação e Trabalho  
mcalvespinto@gmail.com

Palavras-chave  
Jovens, Socialização, Educação social, Alunos

## RESUMO

Procura-se neste trabalho dar um contributo à compreensão do sentido que os jovens dão a interagir com outros, a viver com os outros, a “com-viver “ na sociedade e como evoluem ao longo da escolaridade. Aprender a viver com os outros é um processo progressivo e que se faz com outros, por referência ao contexto da experiência e integrando uma pluralidade de dimensões. Procuramos aprofundar algumas componentes do viver com os outros, do “com-viver” em geral e também até que ponto a experiência da maior ou menor coesão das relações entre professores e alunos está relacionada com as suas perspectivas sobre o “com-viver”. Como dimensões do “com-viver”, consideraremos indicadores de abertura a ideias diferentes, gosto pela colaboração, consciencialização de que cada um pode fazer a diferença, atitude ativa na demonstração de desacordos e na procura de resolução de problemas comuns e ainda atitude face à sociedade. Entendemos a coesão de relações como a relação ao outro, a outrem, pela confiança, apreço e apoio recíprocos. Tivemos em consideração que a decisão da prossecução do 3º ciclo na EB23 ou na escola secundária, que é tomada pelas famílias, revela um mecanismo de distribuição desigual dos alunos, potencialmente gerador de segregação no interior do próprio sistema educativo. Genericamente a escola secundárias atrai preferencialmente os melhores alunos e/ou os alunos de grupos sociais mais favorecidos, continuando os outros alunos na Escola EB23 a frequentar o 3º ciclo. A bifurcação que se regista na transição entre o 2º e o 3º ciclos potencialmente fará uma discriminação não só de origem social como de níveis de sucesso e ainda de atitudes no “com-viver” dos jovens. A abordagem é de carácter quantitativo por recurso a um questionário. A amostra é de 1769 alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário. As escolas EB23 e Secundária foram escolhidas porque servem a mesma população. O questionário, integra, para além de dados referentes à caracterização da amostra, indicadores por um lado das dimensões do “com-viver” social e por outro da perceção da coesão das relações entre alunos e professores. Analisa-se por um lado a existência de relações estatisticamente significativas entre as dimensões do “com-viver” com variáveis de caracterização individual, familiar e escolar, e por outro com a coesão das relações entre alunos e professores. As três componentes de coesão das relações entre

alunos e professores são referidas com intensidade diferente quer no que os alunos sentem da atitude por parte dos professores quer na atitude que dizem ter para com estes. O nível de instrução familiar revela-se muito pouco discriminante. O género e a situação em termos de percurso escolar, nomeadamente o ciclo e a escola frequentada, surgem como discriminantes destes indicadores. A orientação desigual dos alunos do 3º ciclo pela escola EB23 ou pela escola secundária é relevante no estudo dos indicadores aqui considerados. As três dimensões de coesão das relações entre alunos e professores apresentam relações fortíssimas com os indicadores do “com-viver” social.

## PERSPETIVAS DE JOVENS SOBRE O “COM-VIVER “ CONTRIBUTO À COMPREENSÃO DE DINÂMICAS E PLURALIDADES

A compreensão dos processos de socialização na sociedade atual é difícil dada a complexidade e a diversidade de dinâmicas em curso. Acresce que quem pretende compreender e captar o significado destes processos são normalmente adultos, que cresceram numa sociedade muito diferente da atual, e que nas leituras que fazem projetam muitas vezes essa experiência que foi a sua, numa sociedade que já era. Um exemplo muito elucidativo é a forma como correntemente se fala dos jovens de hoje, nomeadamente dos jovens-alunos de hoje em comparação com os do «nosso tempo». Um primeiro aspeto que é ignorado é que se está a comparar jovens “sobreviventes” à seleção escolar de outros tempos com o universo dos grupos etários atuais, abrangidos pela escolaridade obrigatória. O segundo aspeto é a profunda alteração dos contextos em que os jovens vivem, nomeadamente com a reconfiguração das relações da família nuclear, o enfraquecimento dos laços de família alargada ou dos laços comunitários tradicionais. Acresce que os processos de socialização experimentados pelos adolescentes e jovens vão sofrendo alterações com a mudança da sociedade a que se referem. O contraponto entre nativos e imigrantes, aplicados por Prensky (2001, 2006) para caracterizar a distância no domínio digital entre a geração adulta e a que está em vias de o ser, é aplicável a outros domínios do nosso “com-viver” social.

## DA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

Os processos de socialização são diversos, complexos e multidirecionais (Percheron, 1993). Acresce ainda que os entendimentos sobre esses processos são também eles diversos. Na impossibilidade de, no espaço de que podemos dispor aqui, aprofundar esta clarificação, sintetizaremos a perspectiva em que nos situamos. A socialização só se compreende numa sociedade em mutação por recurso às dinâmicas de interação e à sua multidirecionalidade. Situamo-nos pois na linha iniciada por Simmel (1908) e retomada por P. Berger e Luckmann (1966). Num processo de socialização, o socializando é progressivamente introduzido ao universo simbólico do grupo, organização ou sociedade em que está entrando. E essa introdução acontece mediatizada pelo jogo de expectativas recíprocas. Quem chega encontra outros, que de forma explícita ou implícita vão funcionar como socializadores. Mas no processo de socialização de quem chega os que já estavam vão também entrar no jogo das expectativas recíprocas. No caso da escola, o jovem terá como socializadores uma diversidade de adultos para além dos seus pares. Mas também esses adultos, na interação com os jovens vivem verdadeiros processos de socialização. A interpretação dos sentidos que essas interações assumem só ganha inteligibilidade tendo em conta as representações de socializadores e socializados, e as respetivas dinâmicas como sujeitos, autores e atores – no sentido que levam a cabo ações - dessa socialização. E as representações dos socializadores não são transmitidas em bloco aos socializados, como algumas abordagens dos processos de socialização faziam crer (Alves-Pinto, 1995). Antes cada um tem de interpretar essas representações e de as recriar, no entrosamento entre os referenciais dos diversos universos em que cada um participa. Em certo sentido, e retomando a expressão de «go-between» utilizada por Perrenoud (1995), mas alargando a sua aplicação, cada criança, cada jovem vai ser um «go-between» entre os diferentes sistemas de ação concreta em que participa. Sistemas de ação e interação que têm regras, códigos e referenciais simbólicos específicos, muitas vezes não só diferentes mas dificilmente conciliáveis. Cabe a cada um encontrar a solução que pode e quer na sua situação de sujeito plural (Lahire, 2003, 2004). E é nesta pluralidade que a educação social, como aprendizagem da forma de ser e viver com os outros se inscreve.

## APRENDER A «COM-VIVER»

Delors (1996) sintetizava a pluridimensionalidade da educação nos quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos/a viver com os outros; e, finalmente, aprender a ser. Atualmente o sistema educativo que a sociedade organiza para a preparação dos jovens a tornarem-se adultos está longe de considerar de forma equilibrada estes quatro pilares.

Tradicionalmente o sistema focaliza muitas das energias disponíveis nos conteúdos. E não se pode confundir os conteúdos com o pilar do conhecimento. Claro que não há conhecimento sem conteúdos. Os conteúdos, enquanto tal, situam-se mais do lado da informação do que do conhecimento. O conhecimento tem a ver com a dinâmica da integração pela pessoa da informação, com a re-estruturação para a construção e reconstrução do conhecimento. Embora esta problemática seja de capital importância para o nosso devir coletivo, não a trataremos no âmbito deste trabalho.

O pilar do fazer, depois de ter estado, no nosso sistema educativo, fortemente ausente e obscurecido nas últimas décadas, está atualmente a emergir como determinante para o nosso futuro como sociedade. Também aqui os desafios são enormes e a clarificação do que significa aprender a fazer é não só complexa mas urgente.

O pilar do aprender a ser traz para o centro da reflexão e da intervenção educativa a clássica distinção entre modos de ter e ser de que nos falam muitos clássicos como bem nos recorda Fromm (1976). E esta diferença entre modalidades de ser e ter podem ajudar a elucidar diferentes entendimentos e desentendimentos quer no aprender a conhecer quer no aprender a fazer. O mesmo acontecendo com o aprender a “com-viver”, a viver juntos. Basta ouvir as crianças e os jovens a darem um valor considerável ao número de amigos que têm nas redes sociais. Como se esse número definisse este viver com os outros.

## DA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR

Tendo em conta o prolongamento da duração da escolaridade obrigatória, a escola é o espaço que é experimentado pelo universo dos jovens até aos 18 anos. Importará perceber até que ponto essa experiência é promotora de um “com-viver”, de um viver com outros de forma saudável. Até que ponto é que a escola é espaço para cada um se ir encontrando a si mesmo, de reconhecer o outro como outrem (Batista, 2012), de ser capaz de construir solidariedades na liberdade da afirmação das discordâncias e das convergências.

Ora a escola, só porque a escolaridade obrigatória foi decretada como abrangendo os jovens até aos 18 anos, não cuida necessariamente da sua educação social. Mas importa ter em conta que a educação social pode ser favorecida pelo contexto, pelas intervenções dos outros mas também é verdade que uma boa parte da educação social de cada um de nós se faz na lógica do que dizia Paulo Freire: ninguém educa ninguém, todos nos educamos em confronto. Daqui a relevância de compreender o que cada um diz da sua própria experiência.

Para compreender a experiência dos adolescentes e jovens, que frequentam a escola, nos seus contextos de vida e, nomeadamente, nas dimensões da sua aprendizagem social, procurámos captar a “definição” que os próprios jovens têm da situação que vivem. Sabemos que a definição que damos do nosso agir não é indiferente à procura de conforto da imagem que temos de nós mesmos, mas pese embora estas limitações e outras ainda, optámos por nos centrar nas representações que os jovens nos dão de si mesmos. E isto porque consideramos que muito se diz e escreve sobre a definição que adultos têm do agir dos jovens. Importa ouvi-los, não só, mas também, para sermos confrontados sobre as diferentes versões da realidade.

A abordagem do “com-viver” é complexa e para operacionalizar indicadores abre-se diante do investigador um leque muito alargado de decisões entre uma multiplicidade de dimensões. Tem-se então de delimitar algumas dimensões em detrimento

de outras. Neste estudo optámos pelas dimensões que enunciámos mais à frente.

Em certo sentido, essas dimensões estão presentes nas preocupações de muitos adultos que, em contextos diversos, são responsáveis pela educação social dos jovens. Relembremos várias asserções frequentes quando adultos falam dos jovens. Os jovens face aos problemas: não têm intervenção ativa; têm dificuldade em descentrar-se das suas ideias; não se sentem implicados em melhorar os espaços em que vivem; têm um pendor individualista; etc.

Acresce a isto o sentimento generalizado de que há um deslaçar das redes de relações tradicionais com um eventual sentimento de desproteção e de insegurança. Neste contexto torna-se particularmente relevante a experiência relacional que o jovem faz com os professores, uma parte do clima relacional da escola.

Nas duas últimas décadas tem vindo a aumentar o interesse dos investigadores pelo clima escolar, inicialmente a partir da perspectiva dos professores e mais recentemente na perspectiva dos alunos (Teixeira, 2008; Teixeira, 2014). Noutro contexto, nós e Teixeira, trabalhamos as relações entre clima de escola e cidadania (Teixeira & Alves-Pinto, 2013). Neste estudo não vamos recorrer ao conceito do clima, nem mesmo aos indicadores de clima relacional que então foram utilizados. Iremos introduzir uma abordagem diferente. Se só estivéssemos interessados em analisar a forma como os alunos sentem a relação que o professor tem para com eles poderíamos ter utilizado as três atitudes desejadas para o educador social, a saber acolhimento, responsabilidade e bondade (Batista, 2012). Mas querendo focar a nossa atenção na reciprocidade das relações professor- aluno e aluno-professor destacamos as três dimensões seguintes: a confiança, o apreço e o apoio. Ao conjunto destas três dimensões denominaremos coesão das relações entre professores e alunos.

Procuramos neste estudo indagar como é que os jovens que povoam as nossas escolas EB23 e secundárias vivem, sentem e experimentam este viver com os outros.

É sobre o aprender a “viver com”, a “com-viver”, a “viver juntos” que nos vamos debruçar neste artigo.

## METODOLOGIA

A metodologia que utilizámos é de carácter quantitativo por recursos a um questionário. A amostra é de 1769 alunos de duas escolas, uma EB23 e outra do ensino secundário, num concelho do distrito do Porto, servindo uma e outra a mesma população. Por género 52.9% são raparigas e 47.1% rapazes; por ciclo, 27.6% frequentam o 2º ciclo, 33.9% o 3º ciclo e 38.5% o secundário; o nível de instrução familiar – o mais elevado entre o do pai e da mãe é de 8.4% 1º ciclo, 22.3% - 2º ciclo, 25.7% 3º ciclo, 25.9% secundário e 17.8% superior. No que toca ao 3º ciclo há claramente uma grande diferença na composição social do público que frequenta a escola EB23 e a Secundária. O nível de instrução familiar de 2º ciclo representa 50% na EB23 e apenas 21% na escola secundária; inversamente os alunos com níveis de instrução familiares de curso superior representam 4% na EB23 e 30% na secundária. Este processo de diferenciação de público que está ocorrendo genericamente na distribuição dos alunos do 3º ciclo entre EB23 e escolas secundárias, pode transformar-se em segregação se não houver processos de intervenção adequados e bem direcionados.

O instrumento de recolha de dados é um questionário que integra, para além de dados referentes à caracterização da amostra, indicadores por um lado da coesão das relações entre alunos e professores e dimensões do que convencionámos chamar “com-viver”. Entendemos a coesão das relações como abertura ao outro, a outrem, pela confiança, apreço e apoio que os alunos sentem que recebem dos professores e que eles nutrem pelos professores. Como dimensões do “com-viver”, consideraremos indicadores como abertura a ideias diferentes, gosto pela colaboração, experiência de inclusão, consciencialização de que cada um pode fazer a diferença, atitude ativa na demonstração de desacordos e na procura de resolução de problemas comuns, e atitude face à sociedade. Para cada uma destas dimensões apresentámos duas frases, em que solicitávamos o nível de concordância ou discordância entre as frases apresentadas e a sua experiência quotidiana. A escala utilizada tinha 5 posições indo do concordo muito a discordo muito. Dada a distribuição das respostas na análise considerámos 3 posições: concordo muito; concordo; e uma que engloba as respostas que vão da posição neutra à grande discordância. Para a apresentação neste artigo

optámos por construir indicadores em que agregámos as respostas às duas frases de cada dimensão considerada.

Porque a experiência quotidiana é plasmada em processos de socialização integrámos no instrumento de recolha de dados elementos eventualmente diferenciadores desses processos. Assim, para além do género - a que pode corresponder diferenciação de interações de socialização - considerámos por um lado elementos relativos à família - nível de instrução familiar - e por outro, elementos relativos à situação escolar – ciclo e escola frequentada.

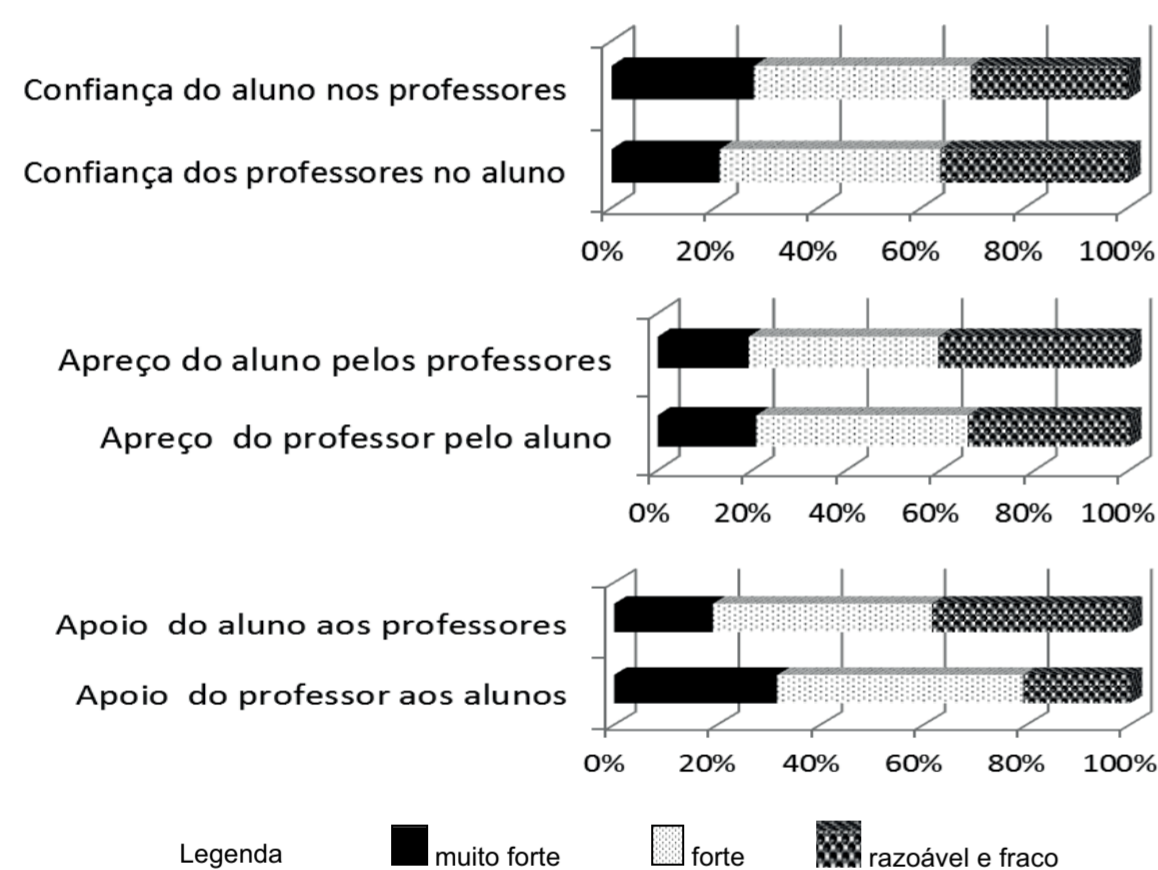
Como indicadores de coesão de relações, propusemos duas frases relativas à confiança, duas relativas ao apreço e duas relativas ao apoio. Uma é relativa à leitura que o aluno faz da atitude dos professores relativamente aos alunos e a outra da atitude do aluno em relação aos professores.

Analisaremos ainda a diferenciação produzida pelas decisões das famílias aquando do término do 2º ciclo. A transição entre o 2º e 3º ciclo é um ponto de decisão do percurso escolar: decidir frequentar o 3º ciclo na escola secundária ou manter-se na escola EB23 que vem frequentando desde a entrada no 2º ciclo. Com esta decisão se introduz um processo de diferenciação, de eventual segregação dos públicos que frequentam um mesmo ciclo em dois tipos de escolas. A distribuição entre as duas escolas dos alunos que terminam o 2º ciclo não se faz de forma arbitrária, como se pode concluir da descrição que fizemos da amostra. As decisões dos alunos e suas famílias relativas ao percurso escolar faz-se segundo lógicas diferentes, na conjugação da representação das vantagens inerentes a cada opção que se lhes apresenta (Boudon, 1973; 1981).

## COESÃO DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

No gráfico seguinte apresentamos a distribuição dos indicadores de confiança, apreço e apoio considerados.

Gráfico 1: Coesão das relações entre professores e alunos: Confiança, apreço e apoio



Há maior percentagem de alunos a dizer que confiam nos professores do que a sentir que os professores confiam neles. Inversamente há mais alunos a sentir que os professores os apoiam do que a dizer que apoiam os professores se os vêem atrapalhados. O apreço está distribuído de forma muito aproximada no que os alunos dizem ter pelos professores e o que sentem que os professores têm por si.

Calculadas as tabelas de contingência dos indicadores agregados para estas três dimensões, e aplicado o teste  $\chi^2$ , constatamos que não há variações estatisticamente significativas nem com o género nem com o nível de instrução familiar. Já com o ciclo frequentado e com a escola há variações com probabilidade de erro inferior a 0.001.

Tabela 1: Coesão das relações entre alunos e professores segundo as características dos respondentes: Probabilidade observada das tabelas de contingência

	Género	NIF	Ciclo	Escola
Confiança recíproca	n.v.	n.v.	<,001	<,001
Apreço recíproco	n.v.	n.v.	<,001	<,001
Apoio recíproco	n.v.	n.v.	<,001	<,001

Quanto mais avançados estão os jovens no seu percurso escolar menos positivas são as distribuições das respostas, tanto para a confiança, como para o apreço e para o apoio. No que refere à escola, é sempre a EB23 que tem distribuição de respostas mais favoráveis.

Tendo em conta que os ciclos se distribuem diferentemente pelas duas escolas e que o único ciclo que é comum é o 3º ciclo fizemos esta mesma análise só para os alunos deste ciclo, por escola e por ano. Ao considerar apenas a subamostra dos alunos do 3º ciclo constatamos que os alunos do 7º ano têm distribuições menos favoráveis na escola EB23 do que na escola secundária. Já ao nível do 9º ano não há diferenças, em nenhuma das dimensões, nas distribuições das respostas dos alunos das duas escolas. As diferenças no sucesso em Português e Matemática mantêm-se nos anos subsequentes. Já para as dimensões da coesão das relações professores alunos a evolução é diferente. A vantagem que os alunos do 3º ciclo da secundária apresentam nestas três dimensões no 7º ano, é perdida nos anos subsequentes. Com efeito não há diferença, nem na confiança, nem no apreço, nem no apoio entre os alunos do 9º ano das duas escolas.

## PERSPETIVAS DOS ALUNOS SOBRE “COM-VIVER”

Para estudar a representação da vida com os outros construímos, como já referimos, indicadores para um conjunto de dimensões. Para que o leitor possa aquilatar melhor do conteúdo que demos a cada dimensão, apresentamos as frases que constavam do questionário, e relativamente às quais se pedia uma resposta numa escala que ia do concordo muito ao discordo muito:

Abertura a novas ideias: Interesse-me por perceber as ideias de quem pensa diferente de mim; Gosto de acompanhar os debates da atualidade.

Cada um pode fazer a diferença: Cada pessoa pode ajudar a fazer um mundo melhor; Depende de cada aluno a turma ser pior ou melhor.

Gosto pela colaboração: Gosto de ajudar os outros; Gosto de trabalhar em colaboração com outras pessoas.

Experiência de Inclusão: Procuo que nenhum colega seja sempre posto de lado; Quando algum colega é ameaçado há quem o defenda.

Protesto ativo: Na turma mostro o meu desagrado com o que está mal; Quando há iniciativas de protesto contra injustiças eu participo.

Procura ativa de soluções: Quando há conflitos na turma eu faço o que posso para ajudar a resolver; Participo em iniciativas de defesa do ambiente.

Atitude face à sociedade: Interesse-me por conhecer as tradições da minha terra/comunidade; as leis ajudam-nos a viver melhor em conjunto.

As distribuições das respostas obtidas, para o indicador agregado de cada dimensão, são apresentadas no gráfico seguinte:

Grafico 1: “Com-viver” na perspectiva dos jovens respondentes

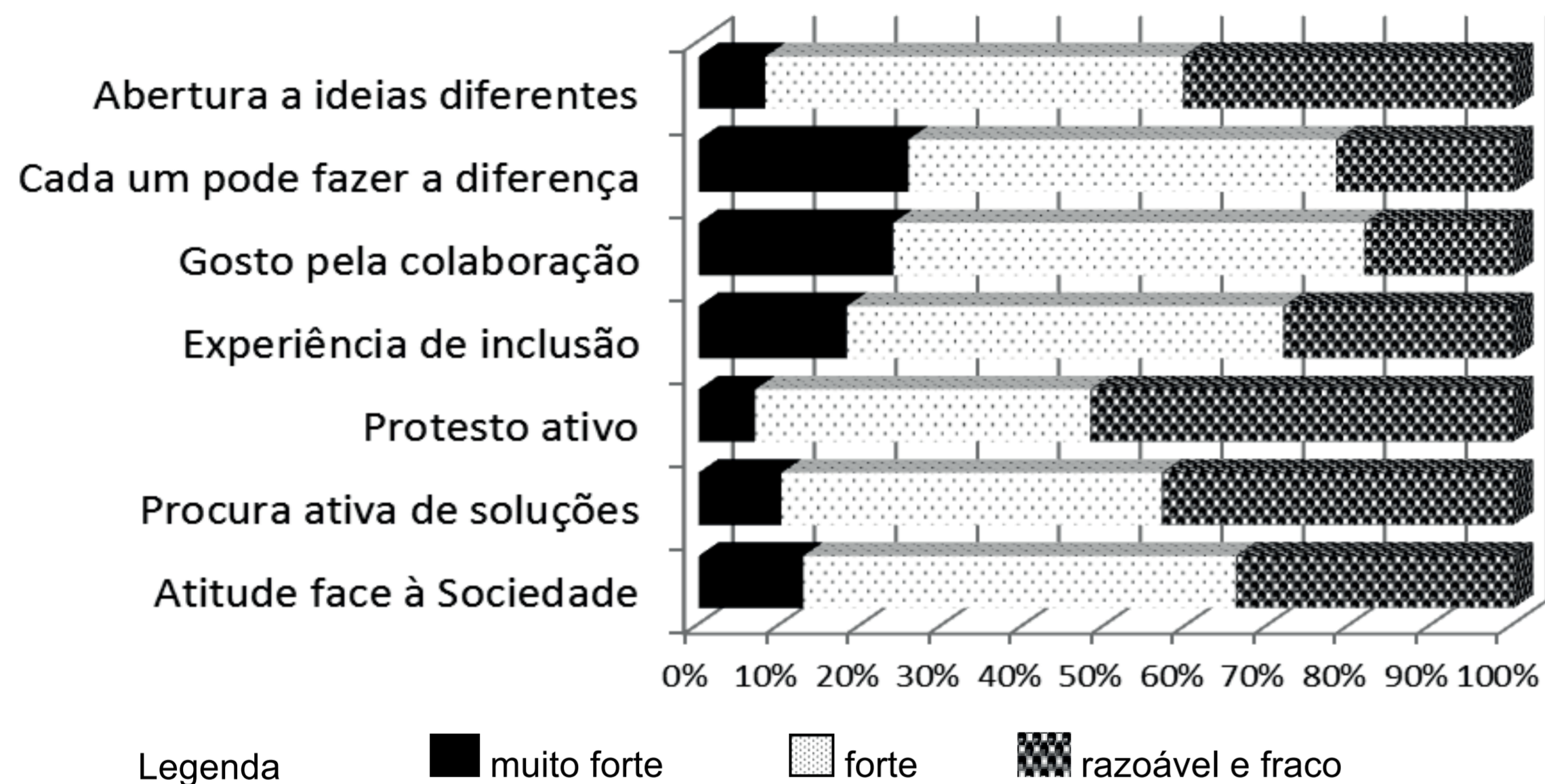


Tabela 2: Dimensões do “com-viver” segundo as características dos respondentes: Probabilidade observada das tabelas de contingência

	Género	NIF	Escola	Ciclo
Abertura a ideias diferentes	0,004	n.v.	n.v.	0,003
Cada um pode fazer a diferença	<,001	0,04	n.v.	0,001
Gosto pela colaboração	<,001	n.v.	n.v.	<,001
Experiência de inclusão	0,032	n.v.	n.v.	<,001
Protesto ativo	n.v.	0,02	n.v.	0,036
Procura ativa de soluções	<,001	n.v.	<,001	<,001
Atitude face à sociedade	n.v.	n.v.	<,001	<,001

A dimensão em que houve maior concordância foi na convicção que o contributo de cada um pode fazer a diferença, embora o maior acordo se registre quando a frase está formulada de forma mais geral, menos contextualizada. Vem a seguir o gosto por colaborar. A experiência de inclusão surge em terceiro lugar. Já a menor concordância registou-se no protesto ativo (manifestação de discordâncias com outros e/ou participação em manifestações de protesto) assim como na procura ativa de soluções (resolução de conflitos ou participação em iniciativas de defesa do ambiente).

Perspetivas dos alunos sobre “com-viver” e características dos respondentes

Procurámos analisar se as opiniões manifestadas pelos alunos variavam com o género e com indicadores de espaços de socialização.

Constatamos que o género se revela diferenciador em cinco das sete dimensões consideradas. Quando há variações são as raparigas que manifestam mais uma opinião claramente favorável do que os seus colegas. O nível de instrução familiar só é diferenciador em duas dimensões: na convicção que cada um pode fazer a diferença e na manifestação de discordâncias/ participação em protestos. São os alunos com o nível de instrução familiar mais elevado que mais assumem estas duas dimensões. De forma distinta o ciclo é discriminante: à medida que aumenta o ciclo as opiniões tornam-se menos positivas em todas as dimensões.

## PERSPETIVAS DO “COM-VIVER” E COESÃO DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Procurámos então analisar que relação existiria entre as perspetivas dos alunos sobre o “com-viver” em geral e a coesão das relações entre alunos e professores. O nível de significância das relações entre cada uma das dimensões e os diferentes aspetos da coesão das relações entre alunos e professores é muito forte.

Tabela 3: Dimensões do “com-viver” segundo a coesão das relações entre alunos e professores: Probabilidade observada das tabelas de contingência

Coesão das relações entre alunos e professores	Confiança recíproca	Apreço recíproca	Apoio recíproco
Dimensões do “com-viver”			
Abertura a ideias diferentes	<,00001	<,00001	<,00001
Cada pode fazer a diferença	<,00001	<,00001	<,00001
Gosto pela colaboração	<,00001	<,00001	<,00001
Experiência de inclusão	<,00001	<,00001	<,00001
Protesto ativo	<,00001	<,00001	<,00001
Procura ativa de soluções	<,00001	<,00001	<,00001
Atitude face à sociedade	<,00001	<,00001	<,00001

Quanto mais os alunos consideram que a confiança recíproca, ou o apreço recíproco, ou o apoio recíproco é forte mais tendem a assumir as diferentes dimensões de viver com os outros. E, neste quadro, a probabilidade de erro é impressionantemente baixa: inferior a 1 em 100 000. Dito de outro modo, a coesão das relações que os alunos estabelecem com os professores está fortemente relacionada com as atitudes manifestadas pelos jovens quer na abertura às ideias diferentes, quer ao sentimento da utilidade da sua intervenção, quer ao que sente e faz em termos de inclusão, quer à forma ativa de manifestar a sua discordância ou de procurar soluções para os problemas e ainda às atitudes face à sociedade. Mais do que um qualquer conteúdo, o que sobressai destes dados é a relevância da experiência das relações para o desenvolvimento e a sensibilização a todo um conjunto de dimensões do viver com os outros.

## CONCLUSÃO

As dimensões do “com-viver” em que desdobrámos a nossa análise são diferentemente valorizadas pelos nossos respondentes. As perspetivas do viver com os outros tendem a ser diferentes no grupo das raparigas e no dos rapazes. Este resultado careceria de estudos complementares, numa perspetiva interdisciplinar, para se apreender de onde decorrem estas diferenças: do ritmo de desenvolvimento diferenciado entre rapazes e raparigas? ou de processos de socialização diferenciados segundo o género, que serão transversais aos diferentes grupos sociais?

O nível de instrução familiar, só surge como discriminante em duas dimensões, e mesmo aí com uma probabilidade de erro num caso de 0.02 e noutro de 0.04. Se conjugarmos na análise, no único ciclo que é comum entre as duas escolas, o n.i.f. e a escola, não encontramos variações com o nível de instrução familiar. Importa salientar que este resultado pode coexistir com diferenciações significativas do sucesso académico medido pelas notas. A não variação dos indicadores de coesão escolar e de com-viver com o indicador de origem social aponta para uma socialização escolar que se vai sobrepondo à socialização familiar, resultado que temos vindo a encontrar reiteradamente nas investigações que temos vindo a realizar nos últimos 25 anos.

Esta não variação dos indicadores quer da coesão das relações escolares quer das dimensões do “com-viver” com o nível de instrução familiar contrasta com a sistemática variação com o ciclo. Quanto mais avançados no percurso escolar menos positivas são as distribuições das respostas. Este resultado não pode deixar de nos interrogar: é a escola que está mais adaptada aos mais novos do que aos mais velhos? São os jovens que não conseguem inscrever as suas formas de sociabilidade no sistema de interações escolares? É a escola dos níveis mais avançados, que tradicionalmente só acolhia sobreviventes, que ainda não se adaptou aos novos públicos que a frequentam atualmente? São os jovens que, com o alargamento das suas áreas de interesse decorrente do seu desenvolvimento psicossocial, sentem os horizontes que lhes são oferecidos pela escola como limitando os seus interesses? Este resultado aponta para a necessidade

de ver a escola, particularmente a partir do 3º ciclo, como carecendo de uma verdadeira intervenção ao nível da educação social, nomeadamente ajudando os alunos a inscrever os seus projetos pessoais em âmbitos comunitários e sociais. Mas este mesmo estudo conforta a validade das propostas de intervenção através da qualidade, fiabilidade e coesão das relações que se estabelecem entre professores e alunos.

Mas se estas relações parecem ser fundamentais para que os jovens invistam num melhor “com-viver”, elas também serão determinantes para a realização profissional dos professores (Teixeira, 2001) e outros profissionais de apoio educativo que intervêm na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw Hill
- Alves-Pinto, C. (2014). Os jovens e a cidadania em 2013: o olhar de alunos do ensino secundário. In F. Veiga (Eds), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp.). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social - Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Boudon, R. (1983). *La logique du social*, Paris, Hachette. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1990). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. *Commentaire*, 51, 533-542.
- Delors et al., (1996), *L'éducation — Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle. Paris : Unesco / Odile Jacob. Tradução (1997), *Educação, um tesouro a descobrir*. Brasília: Cortez/ASA.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be*. New York: Harper & Row.
- Lahire, B. (2003). *O homem plural: as molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares — as razões do improvável*. S. Paulo: Atica.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris: Colin.
- Prensky, M. (2006). Learning in the Digital Age. *Educational Leadership*, 63, (4), 8-13.
- Simmel, G. (1999). Sociologie Etudes sur les formes de la socialisation. Paris : PUF (1ª edição 1908).
- Teixeira, M., & Alves-Pinto, C. (2013). Climat d'école et citoyenneté : Le regard d'élèves portugais, Communication à la *Conférence sur Le leadership éducatif dans l'Europe Latine: Autonomie, identités, responsabilités*, Rome, 5-7 décembre 2013
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: gosto ou desgosto. In Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*, (pp. 183-266). Porto: ISET.
- Teixeira, M. (2014). Olhares dos alunos sobre a escola: Clima e sentido de Pertença. In Veiga, F. (Eds), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp.). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

# PROYECTO SOCIOEDUCATIVO “DEL DIMONI I LES PEDRES” HERRAMIENTAS TIC PARA TRABAJAR LA MEMORIA COLECTIVA DE NUESTRO PUEBLO

Valdivia, Paloma  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Paloma.Valdivia@uab.cat

Palabras clave  
sistematización, memoria colectiva, móviles, códigos QR, jubilación

## RESUMEN

Este proyecto nace de la inquietud de los voluntarios, de más de 55 años de edad, del telecentro de Palau-solità i Plegamans. Lo que ellos pretenden es recopilar y digitalizar la información histórica que existe en el pueblo y compartirla a través de una página Web, para ponerla a disposición de la población. Y así mismo, transformar esta información de la Web, en códigos QR ubicados en diversos espacios históricos o de interés colectivo.

En diciembre del 2013, se creó el proyecto socioeducativo, participativo y formativo, “Del dimoni i les pedres”- del demonio y las piedras- en referencia a una leyenda local. El equipo de voluntarios propuso la iniciativa al Ayuntamiento quién brindó los permisos necesarios para acceder al patrimonio y con su ayuda colocar los códigos QR. Así mismo compartió con el equipo de voluntarios información y los contactos con asociaciones especializadas en temas históricos, así como con personas que podrían facilitar testimonios para construir la memoria del pueblo.

La metodología que se eligió fue la Sistematización (Jara, 1994) que se utiliza para el análisis de experiencias. Esta metodología permite recopilar información con la intervención de la comunidad y generar un aprendizaje conjunto.

Actualmente nos encontramos en la mitad del proyecto, en la etapa de recuperación y formación. Se ha realizado el análisis documental que han facilitado las asociaciones colaboradoras y el Ayuntamiento. En breve se concluirá el proceso de grabación de los testimonios de ciudadanos. El proyecto deberá concluir en diciembre de este año.

Este proyecto socioeducativo nace de la iniciativa de un grupo formado, en su mayoría, por voluntarios jubilados, jubiladas y prejubilados. Para ellos este proyecto compensa ampliamente sus necesidades de ocio (Kleiber, Martín, & Amigo 2012) y formación (Haro & Miguel López, 2012).

Todos ellos se iniciaron como alumnos del Telecentro Punt TIC Palau-solità i Plegamans. Entre todos conformaron un equipo de trabajo y solicitaron orientación al dinamizador para estructurar y desarrollar dicho proyecto.

Su primera inquietud estaba relacionada con establecer la mejor estrategia para preservar la memoria del pueblo, para que la población actual y futura tenga acceso de forma cotidiana a nuestro pasado como pueblo, con información que ayude a la construcción de nuestra propia identidad, un compromiso social y dar un sentido a nuestro presente.

Las preguntas que se plantearon eran: ¿Cómo recuperar y digitalizar información de la historia del pueblo a partir de material existente impreso y del registro en vídeo o audio a través de testimonios orales? ¿De qué manera se contrasta los testimonios? ¿Cómo organiza y qué criterios utilizar para catalogar la relevancia de todo el material y los testimonios?

La segunda inquietud está relacionada con la participación ¿De qué manera se logra que el mayor número de entidades y personas especialistas en el tema se impliquen y colaboren? El proyecto no tendría sentido si no integrara material ya existente producido por otras entidades y se contara con la presencia de testimonios relevantes.

A partir de estas preguntas se desarrolla el presente proyecto.

## CONTEXTO

“Del demonio y las piedras”, lo crean 4 alumnos jubilados y prejubilados del telecentro PuntTIC Palau-solità i Plegamans.

El Punt TIC es un aula de formación y acceso gratuito a las nuevas tecnologías, que cuenta ya con cuatro años de funcionamiento. Está gestionado por la ONGD Palau Solidari, que cuenta con la subvención del Ayuntamiento de Palau-solità i Plegamans y pertenece a la red de telecentros de Cataluña.

El proyecto es relevante para nuestro telecentro porque desarrolla nuestra principal meta:

*Promover la integración social de los habitantes del pueblo y en concreto de las mujeres, los ancianos y las entidades, que se encuentran en situación de desventaja social, a partir de facilitar el acceso y el uso de las TIC y fomentar la formación para reducir la brecha digital* (Punt TIC, 2011, p.7).

Los códigos QR son códigos de barras enriquecidos, que se generan a partir de información, que en este proyecto, esta información se refiere a la publicada en una página web en formato multimedia. Estos códigos deben estar ubicados en espacios de interés del pueblo, permitiendo a los ciudadanos conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías en su vida cotidiana. Los voluntarios aprenden nuevas competencias digitales. La difusión del proyecto incrementa la presencia del telecentro en el pueblo.

El equipo, actualmente de 7 voluntarios se reúne formalmente, en el telecentro, los jueves por las mañanas de 9 a 11.



## DISEÑO DEL PROYECTO

En este apartado presentamos los objetivos, el público a quién va dirigido el proyecto, el equipo de trabajo, las entidades colaboradoras y los patrocinadores, así como las rutas a desarrollar en el pueblo.

### OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO

Desarrollar una herramienta multimedia y códigos QR que muestren información histórica relevante de espacios significativos de nuestro pueblo a partir de la colaboración de las asociaciones, el Ayuntamiento y la ciudadanía.

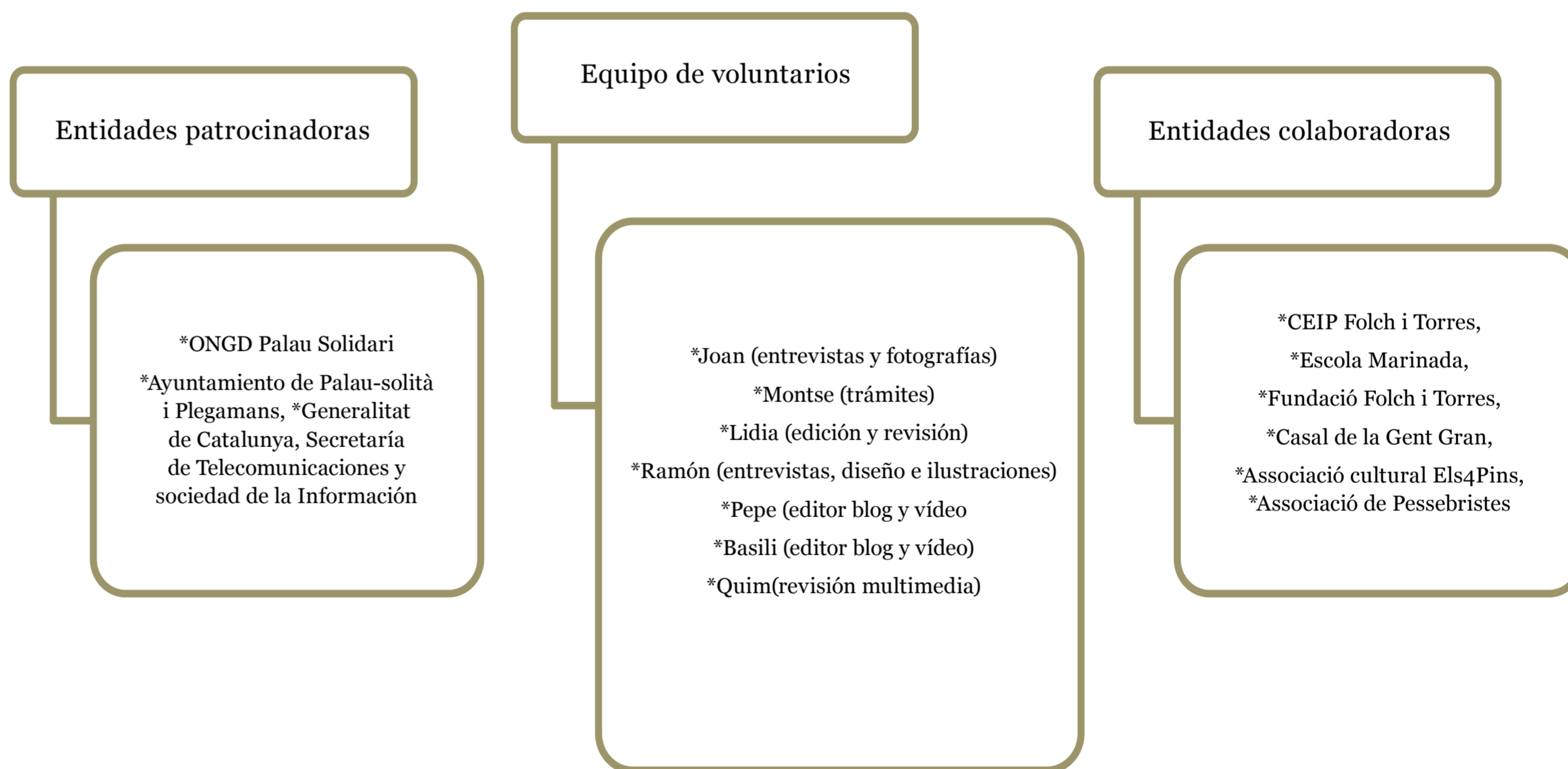
### OBJETIVOS OPERATIVOS

- Desarrollar una página Web y difundir su contenido multimedia (fotos, audios y vídeos) y el contenido digitalizado (fotos antiguas).
- Colocar códigos QR en los espacios de referencia para los pobladores, de acuerdo a tres rutas establecidas.
- Involucrar a la población tanto en la generación de una memoria colectiva pública como en el uso de los móviles y tabletas para acceder al contenido de los códigos QR.

## PARTICIPANTES

Se han clasificado en tres grupos, detallados en el esquema N°1, Patrocinadores, equipo de voluntarios y entidades colaboradoras. También se debe incluir en este apartado a los testimonios personales de particulares.

El equipo de voluntarios de trabajo permanente estuvo formado en un inicio por 4 voluntarios, en la actualidad son 7. Eventualmente colaboran sus parejas y otros alumnos del aula.



Esquema 1. Participantes del proyecto

## PÚBLICO AL QUE VA DIRIGIDO EL PROYECTO

Principalmente usuarios del Telecentro con teléfonos móviles y tabletas digitales, escuelas e institutos, familias, turistas, recién llegados, excursionistas, población en general, etc.

## RUTAS

Pensando en las diversas necesidades e intereses del público se han elaborado tres itinerarios:

- Ruta A - central (para todos): Comprende 12 edificaciones emblemáticas del patrimonio de Palau-solità i Plegamans, orientada a las escuelas, familias y turistas.
- Ruta B - del explorador (para curiosos): Desarrolla mayor información sobre otras 6 edificaciones. Orientada a pobladores más interesados en ampliar sus conocimientos, en buscar más fuentes de información.
- Ruta C- periférica (para excursionistas): Se extiende por los alrededores del pueblo, cerca de las rutas de senderismo.

## METODOLOGÍA

Tras analizar diversos enfoques, se ha elegido la metodología de la Sistematización de experiencias (Acosta, 2005; Úcar, 1999) porque permite un análisis retrospectivo de información y testimonios.

Las fortalezas de esta metodología que conllevaron a su elección son:

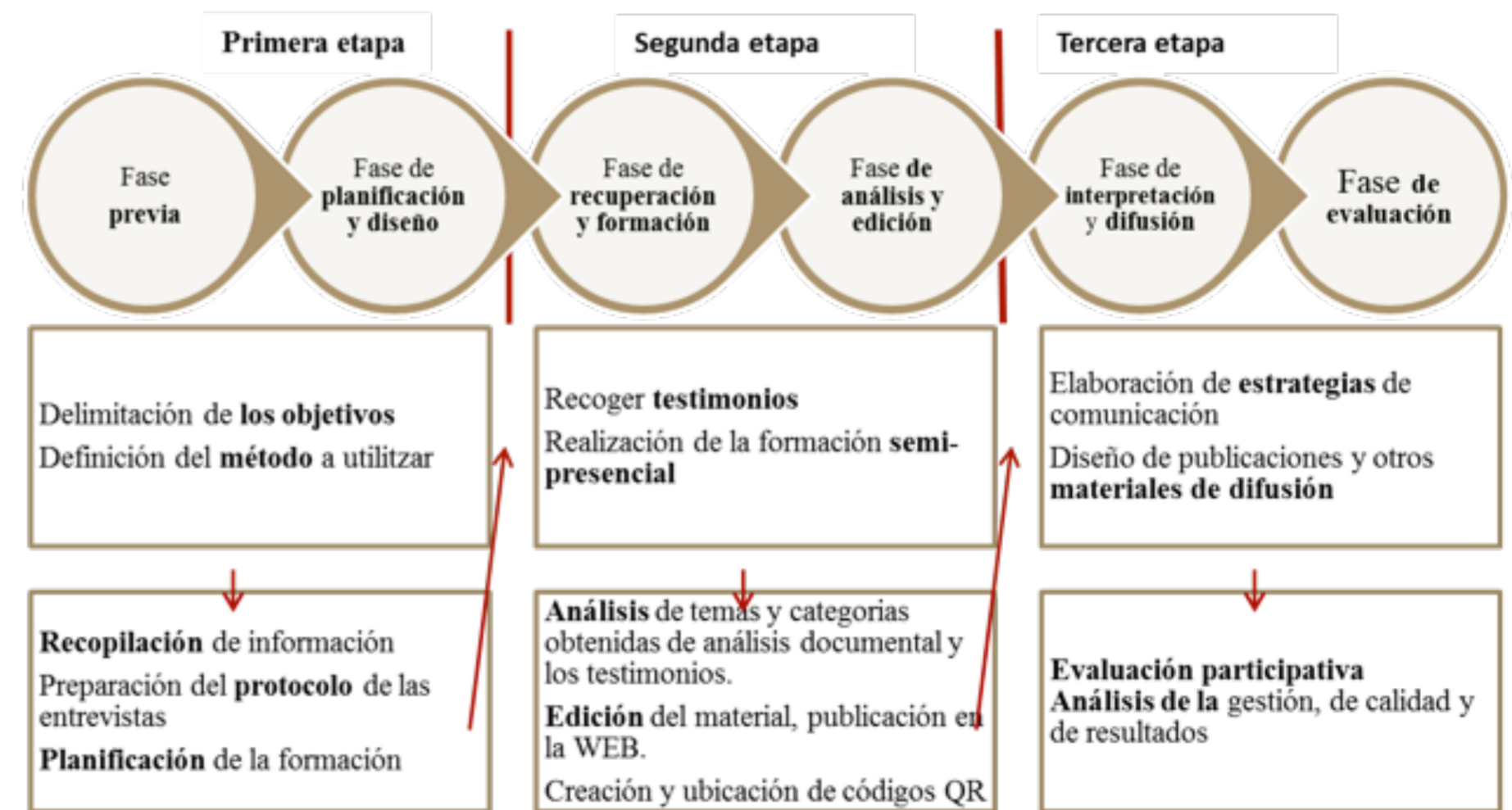
- Se trata de un proceso colectivo ordenado.
- Implica la reconstrucción colectiva de las experiencias.
- Permite la generación colectiva de conocimiento.
- Se trata de una reflexión compartida crítica.
- Supone la comunicación de los aprendizajes.

Se pretende reconstruir y ordenar procesos, experiencias e información (Jara, 1994; Martinic, 1984) de aquellos hechos que se consideran forman parte de la memoria colectiva del pueblo. La sistematización busca reconstruir y reflexionar sobre la experiencia tal como se dio y no como hubiéramos querido que se diera para generar conocimiento colectivo y difundir los aprendizajes.

Se ha diseñado el esquema N°2 sobre las etapas del proceso de sistematización. Son tres etapas, cada una con dos fases. Se inicia con una fase previa, informal, donde se

estructura e investiga la viabilidad y aceptación de la propuesta. La primera etapa es de planificación y diseño, la segunda etapa es de recuperación, formación, análisis y edición y finalmente la etapa de interpretación, difusión y evaluación.

A continuación se detallan las acciones desarrolladas para cada fase de la metodología y a su vez para cada una de ellas se ha elaborado una tabla con las preguntas: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Con qué? para facilitar la comprensión de todo el equipo y sus responsabilidades. Al ser un proyecto comunitario y con muchos participantes debe estar muy estructurado y fácil de comprender para todos los involucrados.



Esquema 2. Etapas del proceso de sistematización. Elaboración propia a partir de FAO (2004)

## PRIMERA ETAPA

### fase previa

Primer paso es definir el o los resultados que se esperan obtener con la sistematización para recuperar la memoria colectiva, así como la utilidad y preparación del proyecto, la precisión de esta fase es el eje de la sistematización.

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Definir los temas de interés	El equipo	*Presentación de la idea técnica: lluvia de ideas.	*La experiencia y conocimiento de los participantes. Pizarra y rotuladores.
Definir y delimitar el objeto de investigación	El dinamizador con los voluntarios	*Acotar el campo de análisis y pensar la metodología adecuada. *Establecer los límites de la investigación.	*Soporte documental de "Guía de la metodología de la sistematización" (FAO, 2004)
Convocatoria y compromiso formal del voluntarios Planteamiento de la propuesta	El dinamizador	*Técnica boca a boca *Llamadas telefónicas.	*Teléfono de los servicios sociales y vía correo electrónico, visitas a asociaciones.

Tabla 1. Fase previa. Elaboración propia

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Diseño del proyecto Elaborar plan de trabajo	El dinamizador y el equipo de voluntarios	*Consulta de las fuentes de información *Búsqueda en Internet de otros proyectos *Reflexión y elaboración del proyecto	*Apoyo documental: "Eines per a treballs de memòria oral" (Bernal & Corbalán, 2008). *Software libre : "Cmap" * Fuente de información a consultar: -Documentos varios escritos: que nos den datos y hechos - Artículos de prensa: artículos de periódicos , revistas locales o de divulgación masiva, folletos instructivos , dossiers - Información en la web - Fotografías y otros medios gráficos impresos. - Vídeos existentes: estos pueden brindar una visión diferente y adicionalmente algunas tomas nos pueden servir como material visual.
Planificar el trabajo y diseñar la metodología	El dinamizador	*Definición a priori de las diversas fases que se realizarán * Consulta de las fuentes de información.  * Elaboración del modelo de metodología a partir del documento " "Eines per a treballs de memòria oral" (Bernal & Corbalán, 2008).	

Tabla 2. Fase de planificación y diseño. Elaboración propia.

## Técnica lluvia de ideas

Utilizaremos la técnica de lluvia de ideas para permitir unificar las intenciones y un esbozo de lo que se pretende desarrollar, además de propiciar que las personas se conozcan y así poder generar lazos más estrechos de comunicación a partir de experiencias, lugares, inquietudes y conocimientos comunes.

Lo primero que realizó el equipo fue definir los espacios de interés para el pueblo y así elaborar cada una de las rutas.

Se imprimió el mapa del pueblo en formato DIN A3 y se trazaron las tres rutas.

Por último se elaboró una tabla para determinar el desarrollo del análisis documental en función de las rutas.

### fase de planificación y diseño

La primera etapa se realizó desde una perspectiva multidisciplinaria, incorporando al equipo de trabajo formado por los voluntarios a diversos expertos como lo son las asociaciones que aportaron desde su experiencia el conocimiento de los fondos relacionados de la memoria.

Localizar y acceder a la información existente en diversos formatos.

### Registro de archivos

Una vez se ha obtenido la información (documentos, fotos, audios, vídeos, etc.), es necesario organizarla para llevar un control detallado, es aquí donde se registrarán todos los materiales, incluso los testimonios en vídeo o audio que se elaboren. Por ello se ha elaborado una tabla que utilizaran los voluntarios para el registro de archivos. Cada material debe dar respuesta a las siguientes preguntas:

### Protocolo para realizar una entrevista

El voluntario debe acceder a la entrevista con el guion de las preguntas sobre los temas que desea investigar. Leerlos con anterioridad al entrevistado, de esta manera podrá permitir a la persona entrevistada, construir su discurso con libertad.

No se debe estar más atento por el guion que por la persona entrevistada.

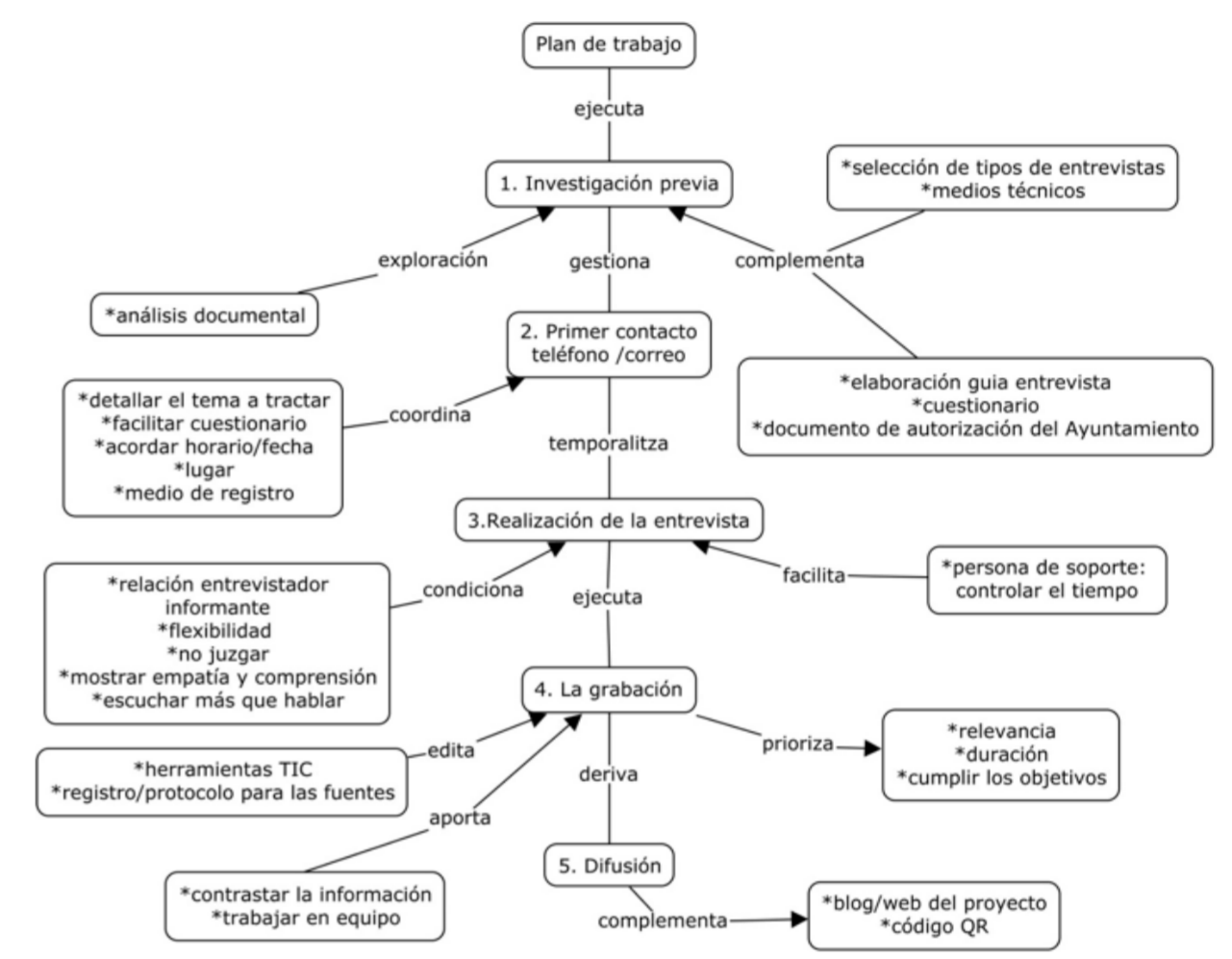
Registro de archivos						
¿Grado de relevancia? Primario Secundario	Tipos de archivo	Nombre del documento	Información de interés	¿por qué? objetivo	¿Dónde se encuentra? Fuente	Persona referente

Tabla 3. Registro de archivos. Elaboración propia.

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Conocer tipos de entrevistas Selección tipo de entrevistas	El equipo de trabajo y el dinamizador	* Leyendo “Eines per a treballs de memòria oral” * Consultar con el grupo * Decidir el tipo de entrevistas	*Documento “Eines per a treballs de memòria oral” *Entrevista estructurada o semiestructurada, guion Software: Procesador de texto
Preparación de medios técnicos	El equipo de voluntarios	* Decidir entre cámara de vídeo o grabadora de audio. * Revisar que los dispositivos tengan espacio para almacenamiento. * Comprobación de la fuente de alimentación.	*Cámara de vídeo, grabadora de audio.
Elaboración guía entrevista. Prueba piloto	El equipo de voluntarios y el dinamizador	*Creación de las entrevistas -Hacer pruebas entre el equipo - Imprimir ficha entrevistas	*Procesador de texto
Realizar una búsqueda de posibles entrevistados	El equipo de voluntarios	* Pedir ayuda al Ayuntamiento * Buscar personas influyentes en el pueblo * Informar sobre el proyecto en la radio y las revistas del pueblo *Establecer contacto con asociaciones y la residencia de ancianos	*Solicitar entrevista a la alcaldesa *Visitar la asociación de la tercera edad *Pregunta a los vecinos y conocidos. *Concretar reuniones con la radio. *Escribir una nota de prensa para las revistas del pueblo.
Seleccionar a un grupo de entrevistados	El equipo de voluntarios	*Facilitar las preguntas a los entrevistados *Aspectos a tener en cuenta: - Que dispongan de información sobre los objetos de estudio -Que quieran ser entrevistadas -Que estén en condición de ser entrevistadas	Hoja con preguntas

Tabla 4. Protocolo para realizar una entrevista. Elaboración propia.

El equipo de voluntarios elaboró el siguiente plan de trabajo para el desarrollo de la entrevista (Esquema N°3) y se comprometió a seguir con rigurosidad dichos puntos.



Esquema 3. Plan de trabajo para el desarrollo de la entrevista.

Finalizada la entrevista existe la opción de tomar algunas notas más o ampliar la entrevista para poder establecer los antecedentes para la siguiente entrevista o ampliar información para la investigación.

**SEGUNDA ETAPA**

fase de recuperación y formación

Actualmente el proyecto se encuentra en la segunda etapa, se está desarrollando la formación del equipo de voluntarios y se va recopilando información a través de un exhaustivo análisis de los objetos, documentos, imágenes, vídeos y su contexto, considerando aspectos históricos, estéticos, y culturales. En breve se iniciarán las entrevistas.

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Realización de las entrevistas	El equipo de voluntarios	*Concretar la entrevista * Firmar de consentimiento del entrevistado para el tratamiento o cesión de los datos y la de informar sobre los derechos que les asisten, así como * Grabación de voz y / o imagen	*Documento de consentimiento sobre la identidad y dirección del responsable y sobre el uso que se va a dar a esos datos. *Hojas con preguntas
La grabación	Pareja de voluntarios	*Grabar entrevistas en audio o vídeo utilizamos varios dispositivos (móvil, cámara digital).	*Medio utilizado para el registro: Cámara de vídeo o grabadora de audio.
Elaborar video tutoriales para aprender a editar audio y vídeo, publicó en el blog, crear y leer códigos QR Móvil	Dinamizador	*Utilizar el programa informático MovieMaker para la creación de los vídeos tutoriales. *Dosificar el contenido por capítulos.	*Software: Audacity, Moviemaker, blogger
Preservar este material y publicarlo en el blog	El equipo de voluntarios	*Scanner *Digitalizar fotos antiguas del pueblo	*Impresora Epson (Scanner)

Finalizada la entrevista existe la opción de tomar algunas notas más o ampliar la entrevista para poder establecer los antecedentes para la siguiente entrevista o ampliar información para la investigación.

### Formación

El tipo de formación es semi-presencial; está dirigida a todo el equipo de voluntarios. Se ha elegido esta modalidad porque:

- Permite ser individualizada, adaptándose al tiempo y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Es económica.
- Disminuye la coordinación de horarios para coincidir como en el caso de las clases solo presenciales.
- Es cómoda, ya que la mayoría de sesiones se pueden realizar desde casa reduciendo el número de desplazamientos.

Las sesiones formativas que se realizan presencialmente algunos los jueves comprenden los siguientes bloques temáticos:

- Edición de audio y vídeo
- App códigos QR
- Publicación en Blog
- Mapas personalizados en Google-Maps
- La entrevista (audio y sonido)

Tabla 5. Fase de recuperación y formación. Elaboración propia.

### fase de análisis y edición

Quizá esta etapa y la siguiente constituyan las más complejas en el proceso de sistematización, ya que el análisis e interpretación de los testimonios sobre la memoria oral, requiere un gran rigor en su tratamiento y análisis.

El análisis, tiene sus propios espacios, dentro de cada una de las etapas, desde la primera fase y se da en todos los momentos de este proyecto.

Para ello se han de tener en cuenta los temas y categorías. Lo primero que se propone es definir los temas que, en términos generales, corresponden a los diferentes aspectos de la memoria que se abordan y que figuran en el análisis documental.

Todos los temas deben ser ordenados, contrastados y procesados.

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Analizar y editar las fuentes testimoniales	voluntarios	*Edición Audio o vídeo	Software: Movie Maker
Elaborar un mapa conceptual de los temas y sus categorías	Dinamizador con equipo de voluntarios	*Mapa conceptual	Software: Cmap
Organizar los hechos a partir de los testimonios y documentos recogidos y analizados	Dinamizador con equipo de voluntarios	*Técnica línea de tiempo	Software por definir: Timeline, Dipity o word
Resumir la información encontrada en formato texto	El equipo de voluntarios	*A través de un resumen	Software: procesador de textos.

Tabla 6. Fase de análisis y edición. Elaboración propia.

### La devolución de la información

Los testimonios tienen por finalidad reconstruir el pasado y el significado desde la perspectiva del presente.

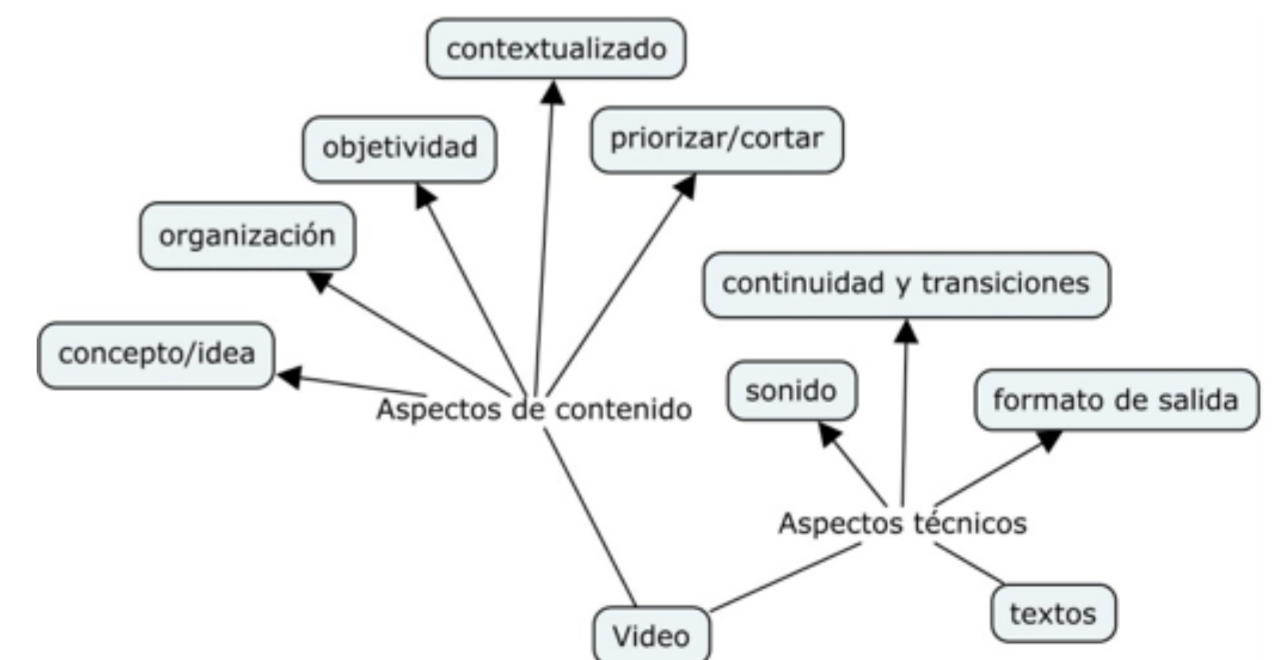
Durante esta fase se contrasta la información obtenida del análisis documental y se completan con los testimonios, de forma que permitan tener una visión compartida de un suceso, un lugar, una leyenda o un personaje, el procesamiento, la comparación a la situación actual y la reconstrucción de la memoria.

### Línea de tiempo

Esta técnica se debe desarrollar al mismo tiempo que la devolución de información, porque permite señalar los acontecimientos

claves, tal como los participantes los recuerdan. De esta manera se puede hacer la reconstrucción cronológica de los acontecimientos, ya sea en relación con la comunidad, o con la experiencia que se va a sistematizar.

Esta fase termina cuando todo el equipo y el dinamizador comparten los conocimientos generados entre todo el equipo a partir de información recogida, para analizarlos, discutirlos y elegir el material que se publicará en el blog y en los códigos QR.



Esquema 4. Aspectos a tener en cuenta para la edición de vídeos. Elaboración propia.

### TERCERA ETAPA

#### fase de interpretación y difusión

La fase de interpretación, es el momento privilegiado de la gestión del conocimiento y por tanto exige que de manera explícita e imparcial, se consiga interpretar la realidad observada. Esto se logra gracias al análisis documental y los testimonios, para poder difundirlo como memoria colectiva del pueblo.

Para orientar a los editores en su etapa de interpretación se han planteado las siguientes preguntas:

- ¿A cuál de las rutas irá?
- ¿A qué audiencias va dirigido?
- ¿Con qué tipo de publicaciones se complementa?
- ¿Cumple con los formatos establecidos?
- ¿Se ajusta a los tiempos de duración acordados?
- ¿Se logra comprender el audio?

Dentro del proceso de sistematización, la fase de difusión consiste en elaborar un producto, en este caso buscar difundir el recurso multimedia y los códigos QR destinados a dar a conocer los resultados de las reconstrucciones de la memoria colectiva del pueblo. Desarrollar estrategias para difundir en proyecto entre las personas y las entidades interesadas en el mismo.

Para la tercera etapa se desarrollaran las siguientes acciones:

- Preparación de un dossier informativo y folleto de itinerarios
- Exposición fotográfica: fotos antiguas y nuevas, códigos QR, con vídeos o audio
- Divulgación al público: notas de prensa
- Desarrollo de jornadas de demostración en escuelas
- Publicación en revistas y contribución en congresos científicos.

La siguiente tabla es un modelo que indica las acciones a desarrollar para difundir el producto a las diferentes audiencias.

Las audiencias		
Audiencia	Objetivos y orientaciones de comunicación y sensibilización	Contenidos

Tabla 7. Plan de difusión. Adaptación a partir de Guía Metodológica de Sistematización (2004).

### Los canales de difusión

A continuación se detallan tres de las acciones más representativas de esta fase: difusión a través de Internet, en el pueblo y espacios de divulgación científica.

En Internet

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Blog	Dos voluntarios	* Escribir y publicar entradas en el blog. * Subir archivos de audio y vídeo en el blog.	Documentación con testimonios
Móvil	Dos voluntarios	*Utilizar los móviles para crear y leer códigos QR.	Publicaciones en blog, YouTube
Itinerarios en el mapa	Un voluntario	Colocar las rutas en un mapa en Internet	Google-Maps

Tabla 8. Canal de difusión: Internet.

### Difusión científica

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Publicación en revistas y contribución en congresos	Dinamizador	Presentar el proyecto a diversas entidades y congresos.	Grup de recerca DIM - UAB

Tabla 9. Canal de difusión científica.



En el pueblo

¿Qué?	¿Quién?	¿Cómo?	¿Con qué?
Dossier informativo	El equipo de voluntarios, dinamizador	Diseño	Ayuntamiento (comunicación)
Folletos con las rutas	Dinamizador	Editar los itinerarios	Ayuntamiento (comunicación)
Exposición fotográfica: De fotos antiguas y códigos QR, con vídeos o audio.	Un voluntario y el fondo fotográfico	Una exposición temporal en la Masia de Can Cortès	En busca de financiación
Divulgación al público: notes de prensa	El equipo de voluntarios, dinamizador	Entrevistas en la radio notas de prensa en la revista "l'informatiu Palau" del pueblo	Ayuntamiento (comunicación)
Jornadas de demostración a escuelas	El equipo de voluntarios, dinamizador	Coordinar con los directores de las escuelas para realizar sesiones explicativas del proyecto: rutas y cómo usarlo	Ayuntamiento (educación)

Tabla 10. Canal de difusión local.

fase de evaluación

Es interés de este proyecto congregar a todos los participantes. Para ello se han adaptado algunos principios de la evaluación participante (Aubel, 2000; Úcar, 2008; Úcar, 2014) que ayuden a todos los involucrados o no, a analizar y valorar el proyecto; los criterios que se tendrán en cuenta son:

- Evaluación de los procesos formativos (B)
- Análisis de los protocolos (B)
- Consistencia del análisis documental y de los testimonios (A)
- Fiabilidad del contenido (A)
- Relevancia del contenido (A)
- Valoración de la implicación de la comunidad(B)
- Valoración del proceso propuesto (B)
- Implicación en la difusión del proyecto (A)

La evaluación está programada en dos sesiones. Para la primera sesión están invitados todos los participantes. Se inicia con una presentación general, luego se dividen en grupos de 5 personas aproximadamente, que han desarrollado diferentes roles en el proyecto. El objetivo de esta sesión es generar conclusiones a partir de los puntos (A) mencionados arriba. Las conclusiones se escriben en papelógrafo.

La segunda sesión, es una reunión plenaria con el equipo voluntario para discutir sobre los puntos (B) para luego elaborar las conclusiones generales del proyecto en un acta.

## RECURSOS

Los recursos que se necesitan para llevar a cabo este proyecto son:

Funcionamiento	Material/medio	Colaborador
Equipamientos	Ordenadores del aula	Punt TIC
	Móviles, cámara digital, trípodes, impresoras, cámara de vídeo, grabadora de audio.	Voluntarios
Material fungible	Impresión y protección para el código QR.	Ayuntamiento (comunicación)
	Papel, fotocopias.	Ayuntamiento (servicios sociales)
Material de formación y soporte	Material multimedia de formación	Dinamizador
	Fondos fotográficos, libros y revistas	El equipo de voluntarios
Personal	Voluntarios	Alumnos Punt TIC
	Dinamizador	Ayuntamiento (servicios sociales)
Difusión	Dossier informativo	Ayuntamiento (comunicación)
	Blog del proyecto	Dinamizador/ equipo voluntarios
	Radio	Ayuntamiento (comunicación)
	Revista del pueblo "l'Informatiu Palau"	Santi
	Google-Maps	Dinamizador/ equipo voluntarios
	Redes sociales, Facebook	Alumnos Punt TIC
	Exposición, impresión, montaje y difusión	Voluntarios Ayuntamiento
	Xarxa Punt TIC	Generalitat de Catalunya
	Congresos, jornadas, revistas del área	Dinamizador
Imprevistos		

## CONCLUSIONES

A partir del avance del proyecto podemos afirmar que la metodología empleada:

- Favorece la participación comunitaria.
- Estimula las implicaciones de diversas entidades con motivo de elaborar la memoria colectiva.
- Promueve el aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales.
- Promueve actividades de ocio y de formación para el colectivo de jubilados y prejubilados.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFICAS

- Acosta, A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina Regional de la FAO para América Latina y El Caribe.
- Aubel, J. (2000). *Manual de evaluación participativa del programa*. Catholic Relief Services y Child Survival Technical Support.
- Bernal, M. D., & Corbalán, J. (2008). *Eines per a treballs de memòria oral*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de la Memòria Democràtica.
- Haro, A. E., & Miguel López, S. M. (2012). Jubilación, educación y calidad de vida. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 20, 245-272.
- FAO. (2004). *Guía Metodológica de Sistematización Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica*. Honduras: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- Kleiber, D. A., Martín, F. B., & Amigo, J. C. (2012). La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 137-176.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago de Chile: CIDE-FLACSO.
- Punt TIC, Memoria de funcionamiento (2011). Documento interno de servicios sociales del *Ajuntament de Palau-solità i Plegamans*.
- Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 24, 13-19.
- Úcar, X. (1999). Prácticas socioeducativas en Latinoamérica: empresa social y procesos de sistematización. In J. Gairin & A. Ferrandez (Eds.). *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 7-14). Barcelona: Praxis.
- Úcar, X., Pineda, P., & Villaseñor, K. (2008). *Pla Marc d'Avaluació participativa dels Plans Comunitaris de Catalunya*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

# SOCIALIZAÇÃO, CIDADANIA E TONALIDADES DE INTERACÇÃO: A VISÃO DE JOVENS DOS 2º, 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO

Alves-Pinto, Conceição

Borges, Paula

Instituto Superior de Educação e Trabalho  
mcalvespinto@gmail.com; paulabor@gmail.com

Palavras-chave

Alunos, Cidadania, Socialização, Comunicação

## RESUMO

**Enquadramento Conceptual:** Reconhece-se atualmente a importância de a escola assumir uma função de educação para a cidadania. Consideramos que a escola é, ela mesma, um tempo e um espaço de cidadania. Aí ainda se envolvem em situações comunicacionais que podem oscilar entre as tonalidades da confirmação à desconfirmação passando pela rejeição. Na delimitação do ser cidadão ou cidadã destacamos três dimensões: ser pessoa, vínculo a instituições e participação, cada uma desdobrada em duas subdimensões. **Objetivos:** Aprender os sentidos atribuídos por alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário a estas dimensões da cidadania; às relações entre cidadania e as tonalidades relacionais; analisar relações com as características dos respondentes, dos familiares em termos de instrução. **Metodologia:** A amostra é constituída por alunos de escolas de um concelho do distrito do Porto. O instrumento de recolha de dados é um questionário. Para a análise dos dados utilizámos estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna do instrumento de recolha de dados. **Resultados:** Os resultados obtidos para as dimensões referidas revelam fortíssimas relações entre si. Qualquer uma das dimensões varia com as tonalidades comunicacionais. A consistência interna é muito forte. **Conclusão:** A forma de ser e de estar dos jovens em sociedade, as atitudes face a instituições e a relevância dada à participação estão fortemente interligadas. Releva-se relação com tonalidades comunicacionais, o que pode ter implicações significativas para a intervenção educativa.

A escola, e particularmente na escolaridade obrigatória, é o espaço que a sociedade atual concebeu para socializar o universo das novas gerações. A par da experiência da escola os jovens participam numa diversidade de grupos, espaços de interação. A situação atual é específica decorrente do recente prolongamento da escolaridade obrigatória. Está atualmente no 11º ano a primeira coorte a quem se aplica a escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Idade em que esta mesma sociedade reconhece ao jovem a cidadania plena, a maturidade para participar pelo voto nos processos eleitorais.

No espaço escolar os adolescentes e os jovens vão-se socializando em redes de interação, entre vários atores escolares, que vão dar uma ou diversas tonalidades à experiência escolar. Entendemos que as escolas não são apenas lugares de instrução mas antes lugares de aprendizagens múltiplas que vão desde a apropriação de informações até às aprendizagens que se relacionam com as diferentes redes de relações que cada um de nós enquanto ator social estabelece. É pois importante que tenhamos em conta o modo como a escola contribui para que cada estudante vá “construindo a sua própria identidade e se vá construindo e realizando como pessoa e como cidadão capaz de viver de forma integrada, ativa, responsável, crítica, comprometida e solidária na sociedade contribuindo ao mesmo tempo para o seu desenvolvimento, melhoria e transformação” (García, 2010, p.5).

E a forma como o adolescente e o jovem se sente reconhecido nas diversas redes de interação em que participa, poderá não ser indiferente à forma como se vai construindo como cidadão, como vai construindo as representações de si, os laços relevantes que estabelece com outros e à forma como se implica nas redes em que participa.

## A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: TEMPOS E MODALIDADES DIVERSAS DE SOCIALIZAÇÃO

Poderemos ainda dizer que a escolaridade obrigatória pode ser considerada como a duração que a sociedade, em cada momento considerou ser a necessária para dar instrumentos mínimos de integração das novas gerações na sociedade dessa época. E, pensando apenas nos adultos de hoje, diremos que a escola que eles conheceram – os que conheceram – sofreu profundas mudanças.

A duração da escolaridade obrigatória foi-se alongando. Os bisavós atuais conheceram uma escolaridade de 3 ou 4 anos. Os avós já terão conhecido uma escolaridade obrigatória de 6 anos assim como a maioria dos pais dos atuais alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário. Com efeito importa ter em conta que às diferentes gerações corresponderam diferentes escolaridades obrigatórias.

Relembremos que em 1952 foi estabelecida uma escolaridade obrigatória de 3 anos para vigorar a partir de 1954 (Dec-Lei n.º 38968, de 27/10/1952) devendo abranger todos os menores dos 7 aos 13 anos, ou seja, para os adultos que têm actualmente 75 anos ou mais. A escolaridade obrigatória de 4 anos foi alargada para os rapazes 5 anos depois (homens que actualmente têm 70 anos). Três anos mais tarde esta escolaridade passa a abranger também as raparigas. Quem prosseguisse, realizando estudos post-obrigatórios, tinha de optar entre o liceu e a escola técnica.

A escolaridade obrigatória volta a ser alargada em 1964 a 6 anos (para aqueles que terminaram a então escola primária em 1967/8, com a criação do ciclo preparatório. Os primeiros que foram abrangidos estão actualmente nos 55 anos. O alargamento seguinte ocorreu aquando da publicação da Lei de Bases, para a coorte que tem actualmente 33 anos. Finalmente a lei 85/2009 estabelece a escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou ao terminar o ensino secundário.

## A ESCOLARIDADE: CAMINHOS DE INTEGRAÇÃO E DE EXCLUSÃO

Durante muito tempo, à grande maioria dos jovens, era proposto uma escolaridade curta, e só a alguns era dada a oportunidade de terem percursos escolares mais longos. Uns prosseguiram porque, oriundos de grupos sociais favorecidos eram incentivados pela família. Outros por adesão precoce aos referenciais propostos pela cultura escolar. Os que sobreviviam, em percursos escolares longos, aí se socializavam pela integração. Os que tinham percursos escolares efêmeros também viviam processos de socialização, não de integração mas muitas vezes de exclusão.

Com o alargamento da escolarização a uma percentagem bastante alta dos adolescentes e jovens, as formas de exclusão não deixaram de existir. Antes tomaram outras formas. A exclusão por não sobrevivência transmutou-se em diferentes formas de segregação no interior da escola. Uma análise cuidada mostra como os processos de segregação na escola (Duru-Bellat, 2004; Duru-Bellat, Mons, & Bydanova, 2008) sendo mais ou menos subtis, podem ser experimentados como exclusão dentro da própria escola. E quando o jovem vive processos de exclusão pode optar por diferentes estratégias (Dubet, 2003; Estrela & Amado, 2002). Nessa medida a compreensão das dinâmicas escolares na perspectiva da interação social, como sistema de reciprocidades, está em consonância com a essência da educação/ pedagogia social. Se quisermos intervir com vista a atenuar o aprofundamento das lógicas de exclusão importa considerar a própria escola também como espaço de intervenção.

## DA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR E DAS REDES DE INTERAÇÃO

Atualmente, com o alargamento da escolaridade até à idade em que legalmente a sociedade reconhece o direito a voto, sinal de cidadania formal plena, a escola é o espaço de socialização proposto até à idade de «maioridade» definida pela sociedade. É certo que cada adolescente, cada jovem, enquanto ator plural vai-se construindo e reconstruindo como pessoa, como membro de redes de reciprocidades diversas e interveniente em espaços também diversos. E o que muita literatura salienta é que a escola é simultaneamente espaço de encontro e desencontro. Por um lado a escola, pese embora a retórica de muitos discursos políticos, continua ainda a estar muito fortemente centrada, quando não exclusivamente, no seu currículo explícito e nas formas de avaliação de que é objeto, na dimensão instrucional. Por outro lado, os jovens em idade escolar têm muitas vezes referenciais de representações e de interpretação da vida, das interações muito distintos dos que, implícita e explicitamente, estruturam a escola. Coexistem, assim, universos culturais muito diversos no quotidiano, entre alunos e professores. E a estes universos culturais diversos correspondem sistemas de representações com sistemas de legitimação diversas.

Ora a instituição escolar não existe porque se decreta mas porque existem pessoas, alunos, professores, assistentes técnicos e operacionais que a fazem existir, através das redes de relações e dos sistemas de reciprocidades que se estabelecem entre elas.

E é no seio destas relações, destas reciprocidades que importa compreender que sentidos os jovens atribuem a esse viver comum, a tornar-se pessoas, a assumir a pertença à sociedade ou a sectores dela e a ter encontrar a(s) sua(s) modalidade(s) de agir numa diversidade de espaços sociais.

## AS TONALIDADES DA COMUNICAÇÃO

A construção que se espera seja feita nas diferentes esferas das redes de relações que os jovens vão tecendo e onde se vão integrando passa pela comunicação que estes conseguem estabelecer com os outros, com o mundo que os rodeia e que lhes permitem construir-se enquanto pessoas e seres sociais.

Assim, a comunicação que se estabelece quer dentro quer fora da escola, na sala de aula ou fora dela é o espaço em que o aluno se constrói, onde encontra modelos dos quais se apropria ou que rejeita, onde se apercebe da forma como os outros o vêem e compreende o mundo. É através da comunicação ainda que é possível dar início a processos de aceitação de si, dos outros e em que é mesmo possível desenvolver processos que em situações graves de privação, de sofrimento e vulnerabilidades se iniciem processos de cura. É através da comunicação ainda que o jovem será capaz de desenvolver a capacidade que lhe permitirá “ajuizar por si próprio, com sentido de integridade” e desenvolver uma “relação de compromisso com o Outro [que] potencia o desenvolvimento de si mesmo” (Baptista, 2012, p.48).

Os colegas, os amigos, os professores, os educadores, desempenham portanto um papel importante na vida de cada um, uma vez que, na rede de relações que se estabelece se vai procurar modificar comportamentos, orientar representações e até tocar personalidades. É, pois, através da comunicação que, em grupo ou individualmente se lida com espaços de rotina, fases de iniciativa, com espaços de interpretações e de intervenções pontuais, com os valores, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de o seduzir, de o dominar, de obter o seu respeito.

Neste sentido a comunicação que se estabelece na escola entre professores, alunos, famílias, comunidade e educadores é fundamental para a construção integral do jovem e podemos dizer que as comunicações que se estabelecem entre os diferentes atores do processo educativo são sempre significativas já que, como bem explicitam Watzlawick, Beavin e Jackson (1979, p. 64), não

é possível a qualquer um de nós apenas comunicar. Quando o fazemos envolvemo-nos na comunicação, tornando-nos parte dela.

Se tivermos, ainda, em conta que toda a comunicação encerra um conteúdo e uma relação e que estes “não só existem lado a lado como se complementam em todas as mensagens” (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1979, p. 59) então podemos dizer que sempre que o indivíduo está em relação, ele está em comunicação e que esta transmite não só uma mensagem ou uma imagem, ela é comportamento (Visser, 2007).

E as respostas a comportamentos comunicacionais têm sempre presente dentro de si atitudes que nos permitem compreender o estatuto que ocupamos nas redes comunicacionais em que nos movemos.

O tipo de respostas, nas suas diferentes tonalidades, fruto das interações, da comunicação que se estabelecem – o sentir-se confirmado, rejeitado ou desconfirmado -, pode ser, para os jovens como para o professor, caminho de realização ou de despersonalização, de destruição, por vezes, irreversível. E é por isso que a comunicação e as suas tonalidades são tão importantes. As mensagens que emitimos e que recebemos estão carregadas de significados e as relações que conseguimos estabelecer podem fazer a diferença na orientação das nossas vidas e nas daqueles que nos estão confiados (Porcar & Hainic, 2011).

Importante é pois que tenhamos consciência que quando falamos de respostas que nos confirmam falamos da resposta positiva que o ator recebe à definição do EU que propôs ou ainda “o sinal de reconhecimento por parte do outro de que, pelo menos, confirma a sua presença no seu mundo” (Laing, 1990, p. 98).

Esta aceitação ou confirmação “assegura o desenvolvimento e a estabilidade mental” (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1979, p. 84), contribuindo para o evoluir da comunicação humana para “além das fronteiras muito limitadas das permutas indispensáveis à proteção e à sobrevivência” (ibidem). A confirmação será a resposta que permite ao ator “ganhar consciência do seu próprio eu” uma vez que “o homem é incapaz de manter a sua

estabilidade emocional durante períodos prolongados em comunicação exclusiva consigo mesmo” (ibidem).

Mas na rede de relações que estabelecemos com os outros nem sempre recebemos respostas que nos confirmam. Por vezes, as respostas obtidas são de rejeição. E embora possamos dizer com Laing (1990) que a rejeição pode mesmo ser confirmatória “se for directa, não tangencial e reconhecer a acção evocatória concedendo-lhe significado e validade”, dado que “uma acção ‘rejeitada’ é percebida e esta percepção mostra que foi aceite como um facto” (p. 99), ela é a resposta que recusa o que o outro está afirmando sem pôr necessariamente em causa a pessoa cuja opinião se rejeita.

Por último a terceira resposta possível a da desconfirmação é a resposta mais brutal já que atinge o cerne da realidade do outro que nos fala. Por desconfirmação entende-se pois, não a mera rejeição do Eu, mas sim a negação da realidade do Eu, isto é a negação da realidade do próprio indivíduo. Como dizem Watzlawick, Beavin e Jackson (1979, p. 86) a desconfirmação pode traduzir-se na expressão “Você não existe” ou, como afirma Laing, na desconfirmação “o indivíduo experimenta não a ausência da presença do outro mas a ausência da sua própria presença enquanto outro para o outro” podendo mesmo afirmar-se que “o outro está ali, mas ele não está ali para o outro” (1990, p. 138). E o mesmo autor afirma que a desconfirmação será a mais horrível punição possível de imaginar; citando William James, recordará que “não se poderia inventar castigo mais infernal do que deixar à solta na sociedade um indivíduo que permanecesse absolutamente ignorado por todos os seus membros para todo o sempre” (ibid, pp. 98-99).

## DELIMITAÇÃO DO NOSSO ENTENDIMENTO DE CIDADANIA

Tal como muitos outros conceitos a que recorreremos em ciências sociais para apreender os processos em curso na sociedade, importa explicitar o nosso entendimento de cidadania. No âmbito deste artigo não pretendemos traçar a evolução, ao longo dos tempos, deste conceito. Procuramos, isso sim, delimitar o nosso entendimento de cidadania por recursos a três eixos: ser pessoa, laços ou vínculos às instituições e implicação ou participação nas instituições ou na sociedade.

Em qualquer uma das dimensões podem-se considerar aspetos diversos que poderão originar indicadores destas dimensões.

Ser cidadã(o) é ser pessoa

Ser cidadã(o) concretiza-se antes de mais em modalidades de ser pessoa, quer como sujeito individual quer como ser de relação.

O desenvolvimento da cidadania supõe antes de mais que a pessoa do aluno se assuma como sujeito reflexivo, fiável, coerente nas suas atitudes, consciente das consequências do que faz, persistente nas suas decisões e que, face a problemas, tome iniciativas para os resolver.

Mas a pessoa que assume a sua cidadania só o é na relação com os outros. Assim importa que consideremos que a pessoa é um ser de relação. Que nem vive isolado nem vive numa fusão com outro(s) ou se perde como indivíduo na multidão. O ser de relação exprime-se numa multiplicidade de modalidades, nomeadamente na abertura ao outro, no interesse em compreender o outro, diferente de nós; de ter disposição para colaborar com os outros em diversas situações e contextos.

Ser cidadã(o) é existir numa rede de laços sociais

A vida em sociedade traz consigo o sentimento de pertença a círculos mais ou menos diversos e amplos. Tradicionalmente os laços que nos faziam existir eram-nos dados à partida.

Assim continua atualmente a ser na socialização primária e, na primeira fase da socialização secundária, nomeadamente na socialização escolar que ocorre no primeiro ciclo. Mas à medida que o aluno vai crescendo vai diversificando os espaços de socialização e as redes de interações às quais se vai vinculando, através dos sentidos que vai atribuindo às relações que aí vai tecendo com outros. E aqui há que distinguir os laços que o aluno sente ter por um lado com o espaço social que lhe é proposto pela sociedade – o espaço escolar – e também com a sociedade em que ele existe.

Não faltam estudos que revelam a diversidade de laços à escola manifestadas pelos alunos no seu sentido de pertença, no bem estar que sentem na turma, no interesse pelas atividades e ainda na qualificação que fazem do ambiente de convívio entre colegas.

À medida que o aluno vai progredindo na adolescência a caminho da juventude vai alterando e alargando as suas redes de pertença. Progressivamente os espaços de interação significativos vão-se alargando e os laços à sociedade têm condições para se desenvolverem. O conhecimento das tradições da comunidade a que se pertence e o acompanhamento dos debates da atualidade podem tornar-se mais ou menos aprofundados. Também acresce a possibilidade de compreensão do sentido das normas, e nomeadamente das leis, para a coexistência social.

Ser cidadã(o) é participar em diferentes esferas sociais

A cidadania ativa implica necessariamente a participação também ativa em diferentes espaços e instituições sociais. E para jovens escolarizados podemos distinguir a participação, a possibilidade de participação na escola e a participação na sociedade.

A participação na escola não pode ser reduzida apenas à ocupação de cargos formais previstos, apenas a um grupo reduzido de alunos, nos regulamentos internos ou na legislação pertinente. A forma de estar no quotidiano escolar traduz modalidades diversas de participação na escola, acessíveis a todos. No quotidiano o aluno pode alhear-se ou ter uma presença interventiva quer nos conflitos que se manifestam na turma, quer na prevenção ou remediação contra as exclusões de colegas, quer na

manifestação das opiniões pessoais relativas ao que corre menos bem. Tudo isto são modalidades de participação acessíveis a todo e qualquer aluno e que consideramos formas de exercício de cidadania no quotidiano escolar.

Qualquer adolescente ou jovem tem potencialmente uma participação plural numa diversidade de quadros sociais de interação. A participação social do jovem pode desde logo manifestar-se a propósito de iniciativas de proteção da natureza, de defesa do ambiente nomeadamente na separação de resíduos, na poupança de energia e outras iniciativas. Também as iniciativas de protesto contra injustiças ou as campanhas de apoio aos mais desfavorecidos são outras tantas formas de participação social acessíveis a todos de acordo com as respetivas possibilidades e vontades.

## **METODOLOGIA, INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS E AMOSTRA**

A metodologia é extensiva, por questionário. O Instrumento de recolha de dados, que utilizamos nesta investigação integra indicadores de cidadania, socialização escolar, tonalidades de comunicação. O instrumento de estudo sobre cidadania inscreve-se numa evolução dos que temos vindo a utilizar (Alves-Pinto, 2013; Alves-Pinto, 2014).

O IRD cidadania escolar e social tem 18 itens com três grandes eixos: pessoa, laços e participação. A dimensão da pessoa desdobra-se no ser sujeito e ser de relação. Já as duas outras dimensões desdobram-se numa subdimensão relativa à vivência escolar e à vivência social. Distingue-se também dos instrumentos das investigações anteriores pelo facto de a pergunta não ser sobre a importância atribuída à cidadania mas à experiência concreta do jovem.

A amostra é constituída por 1333 alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário de um concelho do distrito do Porto. Por ciclo 37.5% frequentam 2º ciclo, 32.7% o 3º ciclo e 29.8% o secundário. Quanto ao género, 51% raparigas e 49% rapazes. Considerando o nível de instrução mais elevado entre o pai e a mãe, 33.8%

não ultrapassa o 2º ciclo, 27.0% é de 3º ciclo, 24,8% secundário e 14,4% de curso superior.

Para caracterizar a amostra em termos de participação comunitária, com base em investigações anteriores realizadas, admitimos que os grupos desportivos e os grupos da paróquia seriam os que abrangeriam mais jovens. Constatamos que relativamente aos grupos de desporto 37% dizem que participam atualmente, 27.2% afirmam ter participado no passado e 35.7% que nunca participaram. Relativamente a grupos de paróquia 39.2% dizem que participam atualmente, 38.1% afirmam ter participado no passado e 22.2% que nunca participaram.

Para a análise dos dados utilizámos estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna do instrumento de recolha de dados.

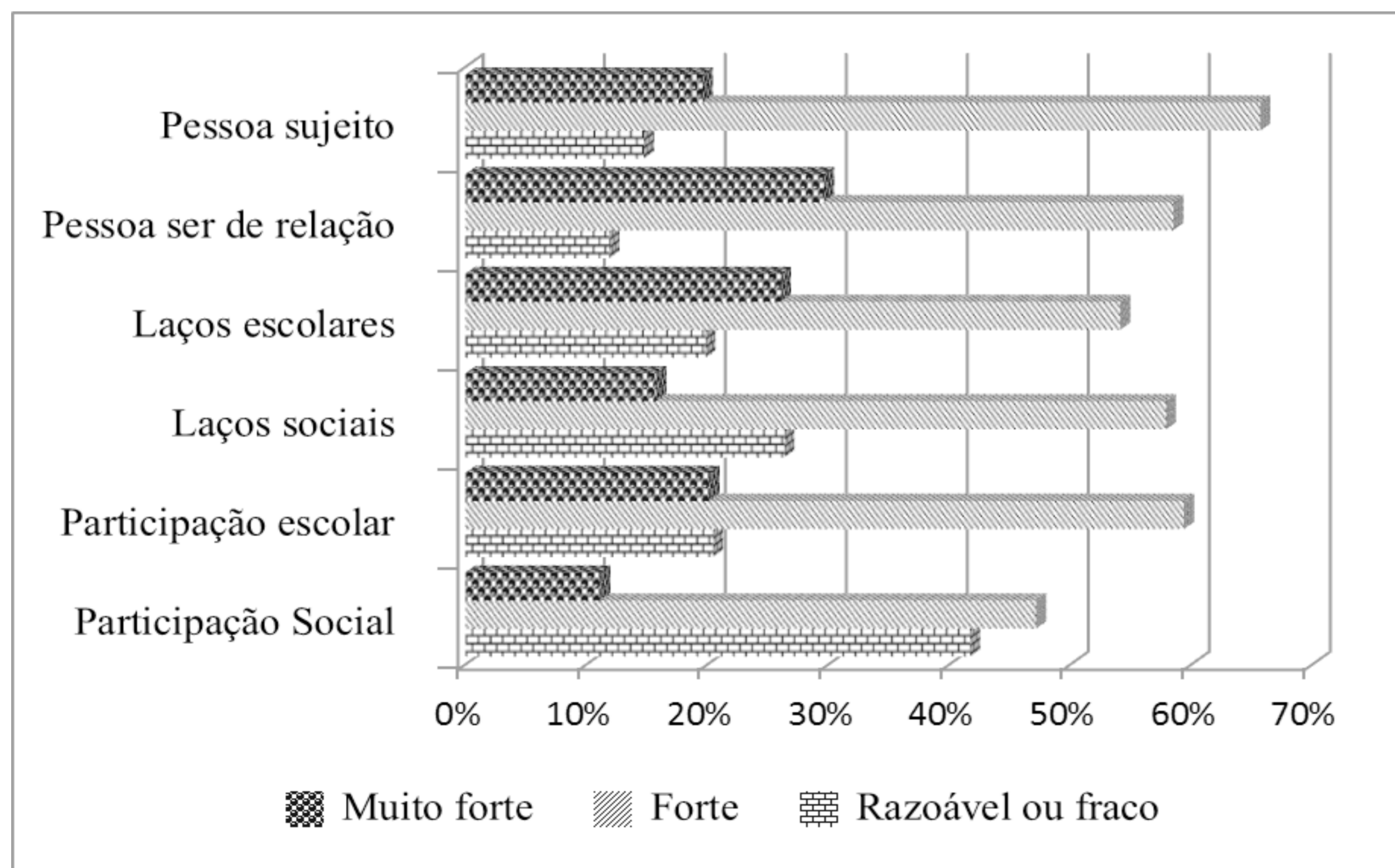
O valor do Alfa de Cronbach deste Instrumento de recolha de dados de 18 itens, relativo ao conjunto das dimensões em que admitimos que a cidadania se desdobrava é de 850 o que corresponde a uma alta consistência interna.

## DIMENSÕES DA CIDADANIA NA PERSPETIVA DOS ALUNOS

A cada uma das sub-dimensões correspondem 3 frases relativamente às quais se pedia que os jovens nos dissessem o grau de concordância que atribuíam a cada, numa escala de 5 posições. Para cada sub-dimensão construímos um indicador agregado com a concordância atribuída por cada aluno a esses itens. As distribuições obtidas são apresentadas sob a forma de gráfico.

Verificamos que as respostas mais favoráveis referem-se à pessoa - ser de relação seguido dos laços escolares e em terceiro lugar a pessoa sujeito e a participação escolar. As respostas menos positivas referem a participação social.

Gráfico 1 – Dimensões de cidadania na perspetiva dos alunos



## CIDADANIA E SOCIALIZAÇÃO

Admitimos que na nossa sociedade indicadores como o género, o nível de instrução familiar podem corresponder a socializações diversas. Acrescentámos ainda indicadores de participação em grupos exteriores à escola, nomeadamente a participação em grupos de desporto e grupos de igreja. Quisemos saber se os indicadores de cidadania nas diferentes dimensões e sub-dimensões variavam com estas características e indicadores de participação comunitária.

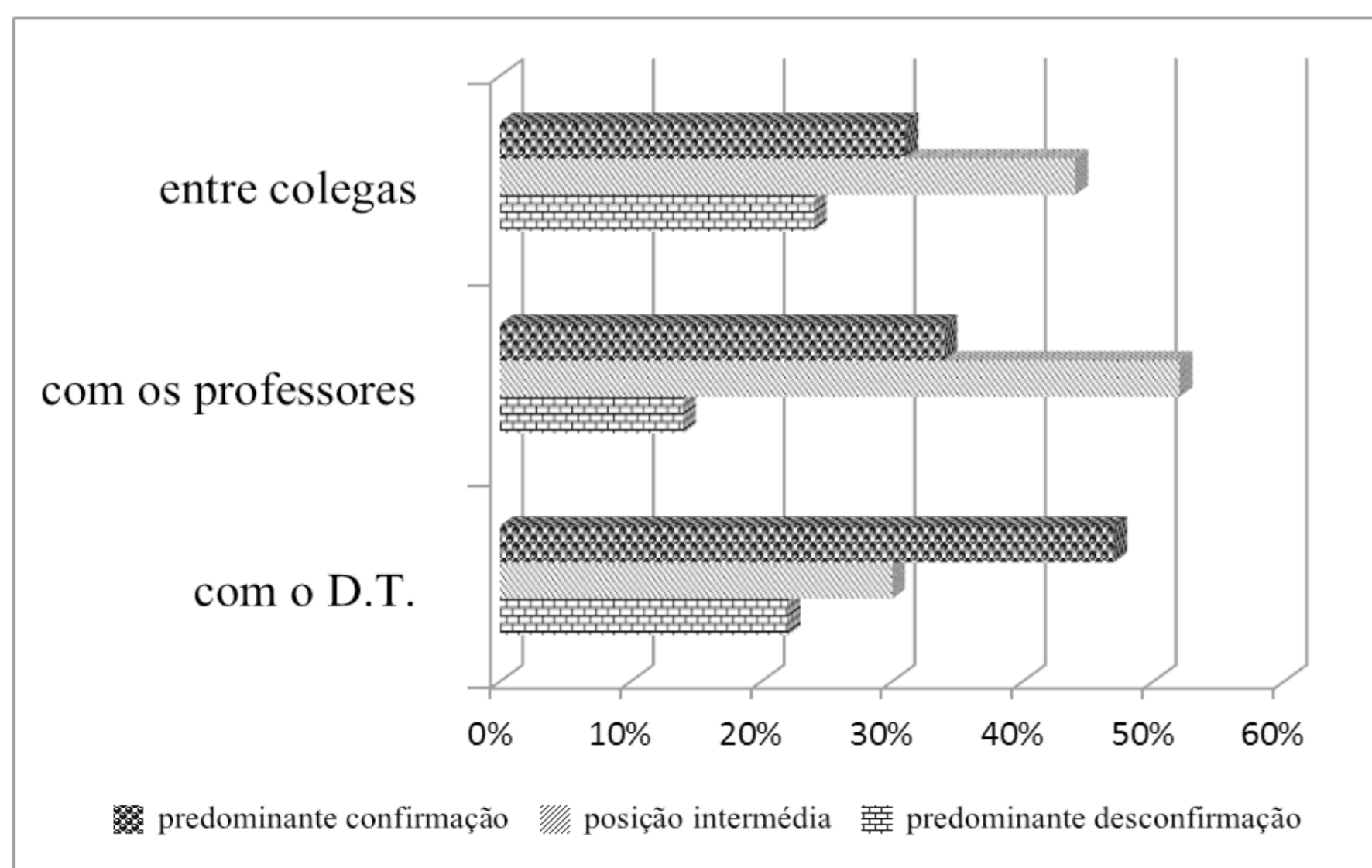
Apresentamos o resultado do teste  $\chi^2$  às tabelas de contingência entre os indicadores das diferentes sub-dimensões de cidadania e estas. Apresentamos no quadro seguinte a probabilidade de erro observada para este teste.

	Sujeito	Ser de relação	Laços escolares	Laços à sociedade	Participação na escola	Participação na comunidade
Género	.002	<.001	.012	n.v.	.008	n.v.
NIF	n.v.	.003	n.v.	n.v.	n.v.	n.v.
Ciclo	.002	<.001	<.001	<.001	n.v.	<.001
Grupos de Paróquia	.012	.012	.006	.008	n.v.	.043
Grupos Desporto	.019	n.v.	.043	.025	n.v.	n.v.

n.v. – probabilidade observada >0.05

Verificamos que os indicadores da pessoa (ser sujeito e ser sujeito de relação) assim como os relativos à escola (laços e participação) variam com o género, sendo sempre as raparigas a terem respostas mais favoráveis. O nível de instrução familiar só varia de forma estatisticamente significativa com o “ser de relação”: à medida que aumentam os estudos dos pais mais favoráveis são as respostas dos alunos. A participação na escola só varia com o género. Onde existem variações com o ciclo regista-se que os resultados menos positivos correspondem aos alunos do 3º. Os jovens que participam/ já participaram ou em grupos desportivos ou em grupos da paróquia têm respostas mais positivas do que os que nunca participaram, nos casos em que existe variação significativa.

Gráfico 2 - Tonalidade de comunicação entre atores escolares



## CIDADANIA E TONALIDADE DE COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

No instrumento de recolha de dados para aferir a forma como os jovens entendem as tonalidades comunicacionais foram construídas três questões – uma sobre a relação estabelecida entre colegas, outra sobre a relação com os professores e outra com o Diretor de Turma (D.T.) – nas quais se pedia que os jovens nos dissessem o grau de frequência que atribuíam a cada, numa escala de 5 posições. Para cada tonalidade construímos um indicador agregado com a frequência atribuída por cada aluno. As distribuições obtidas são apresentadas sob a forma de gráfico.

Verifica-se assim que as respostas que apontam para níveis mais intensos de confirmação se referem à tonalidade das interações com o Diretor de Turma seguida pela relação com os professores e em terceiro lugar a relação entre colegas. De relevar que a tonalidade que aponta para um sentimento de desconfirmação sendo sempre minoritária, atinge valores mais fortes na relação com os colegas.



## CIDADANIA E TONALIDADE DE RELAÇÕES

Admitimos que sobretudo na escola as tonalidades comunicacionais podem corresponder a diferentes formas quer de representação de si quer de participação e quer ainda de laços que se constroem e vivem. Quisemos saber se os indicadores de cidadania nas diferentes dimensões e sub-dimensões variavam com as tonalidades comunicacionais.

Apresentamos o resultado da aplicação do teste  $\chi^2$  às tabelas de contingência entre os indicadores das diferentes sub-dimensões de cidadania e as tonalidades. Apresentamos no quadro seguinte a probabilidade de erro observada para este teste.

Constatamos que as relações são estatisticamente muito significativas entre todas as dimensões de cidadania e a tonalidade das relações entre os alunos e os outros atores. Quanto mais positiva é a tonalidade das relações, mais positiva é a avaliação que os alunos fazem das diferentes dimensões. Mas também os laços à sociedade e a participação na comunidade estão muito fortemente relacionados do ponto de vista estatístico com a tonalidade das relações do adolescente/jovem com os colegas, professores e diretor de turma.

## CONCLUSÕES

Concebemos a cidadania numa pluralidade de dimensões e o valor do Alfa de Cronbach aponta para a pertinência da nossa hipótese. As dimensões de cidadania que tiveram respostas mais positivas são as referentes à pessoa e à escola. As menos positivas são relativas à sociedade – laços e participação. A não variação dos indicadores de cidadania (à exceção do «ser de relação») com o nível de instrução familiar vai no mesmo sentido das conclusões de outras investigações que realizámos em amostras com características muito diversas (Teixeira & Alves-Pinto, 2014). A socialização escolar e interpares, nomeadamente a tonalidade da comunicação na escola parecem ser muito mais determinantes nos indicadores de cidadania do que a socialização familiar nestas fases do percurso escolar.

Este resultado não pode deixar de ter implicações no que toca às perspetivas da «educação para a cidadania». A relevância da tonalidade das interações experimentadas pelos alunos nas suas visões sobre cidadania convida a não centrar aquela educação apenas em conteúdos programáticos. Promover a cidadania na escola aconselha uma atenção muito determinada à qualidade das relações que eles aí experimentam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Pinto, C. (2013). *Os alunos como cidadãos: a pessoa, a pertença e a participação*, Comunicação ao XII Congresso Galaico-Português, Braga.
- Alves-Pinto, C. (2014). Os jovens e a cidadania em 2013: o olhar de alunos do ensino secundário In F. Veiga (Eds), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Lisboa Instituto de Educação - U.L.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social - Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitária*, 19, 37-49.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 29-45.
- Duru-Bellat, M. (2004). Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche In C. Thelot (Eds.), *Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche* (pp. 25-54). Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Duru Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue Française de pédagogie*, 164, 37-54.
- Estrela, M., & Amado, J. (2002). A turma - espaço de encontros e negociações. In M. S. d. Lemos & T. R. Carvalho (Eds.), *Aluno na sala de Aula*, Porto: Porto editora.
- García, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa.- *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 123-136.
- Laing, R. (1990). *Self and the others*. England: Penguin.
- Porcar, C., & Hainic, C. (2011). The interactive dimension of communication: the pragmatics of the palo alto group. *Journal for Communication and Culture*, 1 (2), 4-19.
- Teixeira, M., & Alves-Pinto, C. (2014). School climate and citizenship: portuguese pupils' overview, *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*. – aguarda publicação.
- Visser, M. (2007) System dynamics and group facilitation: contributions from communication theory. In *System Dynamics Review*.23,(4). 453-463.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1979). *Une logique de la Communication*. Paris: Plon.

Tonalidade comunicacional:	Sujeito	Ser de relação	Laços escolares	Laços à sociedade	Participação na escola	Participação na comunidade
entre colegas	<.001	<.001	<.001	.001	<.001	.013
com o D.T.	<.001	<.001	<.001	.016	<.001	.005
com os Professores	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001

# SOM DA RUA, UM PROJECTO MUSICAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL

Boal-Palheiros, Graça

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto  
gbpalheiros@ese.ipp.pt

Palavras-chave

Intervenção social, educação social, música comunitária.

## RESUMO

Este estudo investigou a ‘Orquestra Som da Rua’, criada no Porto, em 2009, pelo Serviço Educativo da Casa da Música. Com um forte apoio de músicos profissionais e educadores sociais, os elementos deste grupo, maioritariamente pessoas sem-abrigo, assistidas por instituições de solidariedade social, ensaiam semanalmente e realizam concertos, seguindo uma rotina semelhante à de tantos outros grupos musicais amadores.

Revisitando as funções sociais (Merriam, 1964) e as funções psicológicas da música (Hargreaves & North, 1999), o estudo reflecte sobre os conceitos de democratização cultural, democracia cultural e música comunitária (Graves, 2005; Higgins, 2002; Teixeira Lopes, 2009) e investiga os benefícios da prática musical, como meio de intervenção em contextos sociais desfavorecidos, junto de pessoas fragilizadas (Hallam, 2010; Rodrigues, 2008).

A metodologia utilizou uma abordagem narrativa, tentando compreender os objectivos do grupo e o significado da prática musical na vida dos seus membros. A ‘imersão’ na situação real dos ensaios e concertos durante um ano através da observação participante e quase participante, e entrevistas a alguns membros do grupo permitiram registar actividades e atitudes dos participantes e acompanhar a sua evolução musical. O repertório musical e os instrumentos desta ‘orquestra’ foram também analisados, enquanto elementos relevantes na construção da identidade musical e social do grupo.

Os resultados estão de acordo com outros estudos, sugerindo que a prática musical em grupo traz benefícios emocionais, sociais e cognitivos consideráveis, aumentando competências sociais e aprendizagens. Em pessoas socialmente excluídas e fragilizadas, este potencial da música parece ser ainda mais relevante.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a investigação sobre as funções sociais e psicológicas da música tem focado o poder da música nas sociedades contemporâneas e na vida das pessoas, destacando os inúmeros benefícios da actividade musical no desenvolvimento humano, a nível psicológico, educativo e terapêutico, entre outros (Hallam, 2010; Hallam, 2012; Hargreaves & North, 1999; Merriam, 1964). As transformações tecnológicas, políticas e sociais ocorridas desde a segunda metade do século XX tornaram a música cada vez mais acessível, tendo mudado a natureza da experiência musical (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Cook, 1998; Elliott, 2001). Por outro lado, factores como a globalização, a crescente democratização da prática musical (criação, produção, interpretação) e a sua divulgação através dos meios de comunicação social têm levado a uma maior consciencialização da sociedade e das instituições culturais e educativas, em particular, sobre o potencial da música no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos indivíduos.

## PROJECTOS SOCIAIS, MUSICAIS E EDUCATIVOS: DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL E DEMOCRACIA CULTURAL

Os conceitos de ‘democratização cultural’ e de ‘democracia cultural’ (Teixeira Lopes, 2009) foram orientando as concepções e práticas culturais durante as últimas décadas. As preocupações sobre a participação da sociedade civil na elaboração da oferta cultural têm origem nos movimentos cívicos dos Estados Unidos e nas políticas culturais de descentralização de equipamentos culturais em França, na década de 1960. As políticas europeias que se desenvolveram a partir da segunda metade do séc. XX tentaram democratizar a cultura elitista e atrair novos públicos, promovendo e subsidiando exposições de arte e espectáculos de música e teatro (Graves, 2005). No entanto, esta abordagem parece ter falhado, pois enquanto o acesso se tornou mais fácil para as pessoas que já frequentavam esses eventos, o público em geral mantinha-se afastado (Girard & Gentil, 1983). Nas décadas seguintes, os governos passaram a abordar o conceito de

‘democracia cultural’, que pressupõe a aceitação e o tratamento igualitário das diversas culturas que compõem as sociedades multiculturais. O princípio do desenvolvimento cultural era ajudar os indivíduos e as comunidades a aprender e, neste sentido, as instituições culturais apoiaram os esforços de desenvolvimento das comunidades, em projectos de animação socio-cultural (Graves, 2005).

As transformações políticas, sociais e económicas ocorridas em Portugal após a revolução de 1974 colocaram a oferta cultural e o acesso à educação e à cultura como uma prioridade política, quer do Estado quer do poder local, e foram contribuindo para uma democratização cultural. Por outro lado, a democratização crescente da sociedade, a par da enorme influência dos meios de comunicação social, entre outros factores, tem levado a uma maior consciencialização dos cidadãos sobre questões sociais relevantes. Uma delas é a existência de pessoas marginalizadas e excluídas da sociedade, por razões económicas, sociais, políticas e educativas, entre outras.

Vários autores sugerem que a complexidade e a interdependência dos fenómenos sociais e a frágil situação de indivíduos e comunidades exige a participação de diferentes actores sociais, enquanto portadora de benefícios à dinâmica social e comunitária (Pastor Seller, 2013). ‘A participação gera capital social, potencia sentimentos comunitários, permite que a ‘política se socialize’, e reforça as decisões a adoptar’ (Pastor Seller, p. 92), e por isso, tem sido incluída na agenda de governos e profissionais que desejam implementar políticas promotoras do bem-estar dos cidadãos.

Neste contexto, as instituições culturais e educativas têm sentido a necessidade de expandir e diversificar a sua acção, entrando no mundo ‘real’, indo ao encontro de populações carenciadas, anteriormente entregues, sobretudo, aos cuidados de ‘assistentes sociais’, ou educadores sociais, no âmbito da acção de instituições de solidariedade social. À semelhança do que tem vindo a ocorrer em muitos países, também em Portugal se verifica uma crescente preocupação de muitas instituições culturais em conceber projectos de intervenção social e comunitária utilizando recursos humanos próprios, ou contribuir para esses projectos,

através de apoios financeiros. Alguns exemplos mediáticos vêm de instituições prestigiadas como a Fundação Calouste Gulbenkian, cuja presença de mais de meio século na vida musical, cultural, social e educativa do nosso país, é incontornável. Outros projectos são ‘Música nos Hospitais’, criado pelo Ministério da Saúde em 2008, que leva a música a crianças internadas e fragilizadas pela doença, com o objectivo de aliviar o seu sofrimento (Góis & Freitas, 2009); o projecto ‘Orquestra Geração’, em Lisboa, nascido por iniciativa conjunta da Câmara Municipal da Amadora, Fundação Calouste Gulbenkian e Conservatório de Música Nacional, com apoio do Fundo Social Europeu, Ministério da Educação e vários mecenas, que pretende contribuir para a integração social de crianças e jovens através da música (Caldas, 2008; Lima, 2009); e os inúmeros projectos do Serviço Educativo da Casa da Música (Casa da Música, 2013; Quintela, 2011; Rodrigues, 2008).

## O SERVIÇO EDUCATIVO DA CASA DA MÚSICA

A Casa da Música, uma sala de concertos num edifício moderno, no Porto, abriu ao público em 2005 e tornou-se uma Fundação em 2006, financiada pelo Estado Português, Município do Porto, Grande Área Metropolitana do Porto e 38 entidades privadas (Quintela, 2011). Orgulha-se de ser o primeiro edifício em Portugal dedicado à fruição, educação e criação musical e pretende ser a ‘casa de todas as músicas’, aberta a diversos estilos (Casa da Música, 2013). Esta abertura reflecte-se na enorme variedade de programas musicais e educativos e no repertório musical eclético, para atrair diversos grupos etários e sociais.

Segundo Quintela (2011), a retórica da inclusão social está cada vez mais presente nas políticas culturais, o que conduz a mudanças na missão e nas estratégias de intervenção de instituições culturais, ou na sua necessidade de legitimação pública. A Casa da Música justifica a sua intervenção através de estratégias que vão ao encontro destes desafios. Os administradores realçam a importância que a visibilidade dos seus projectos comunitários tem obtido dos meios de comunicação social. A acção do Serviço Educativo é talvez um dos exemplos mais mediáticos da tendência de levar a música para fora da sala de concertos: ‘É justamente nos projetos de intervenção comunitária que se evidenciam alguns dos exemplos mais claros do “pioneirismo” [...] e da “inovação” procurados pela instituição’ (Quintela, 2011, p. 74). Esta prática é assumida como uma marca identitária do Serviço Educativo desde a sua criação, em 2001, no âmbito do evento ‘Porto, Capital Europeia da Cultura’, antes da abertura ao público. O projecto comunitário então realizado, uma ópera interpretada pelos habitantes de um bairro social do Porto, representou uma ‘abertura simbólica’ da prioridade atribuída pela Casa da Música ao seu Serviço Educativo (Santos, 2003).

O Serviço pretende ser ‘uma porta aberta’, através de iniciativas inovadoras e participadas, tendo merecido ‘um reconhecimento nacional e internacional’ (Casa da Música, 2010, p. 9). Abrange diversos públicos: pessoas de diferentes idades, de bebés a idosos, e diferentes grupos sociais, sobretudo pessoas marginalizadas e vulneráveis, em contextos sociais desfavorecidos ou situações de fragilidade (Rodrigues, 2008). Os vários projectos

musicais comunitários são apresentados às instituições sociais, que podem requisitá-los e pagá-los: ‘Ao Alcance de Todos’, dirigido a crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais; ‘A Casa Vai a Casa’, para pessoas institucionalizadas em hospitais, prisões ou lares, em que os animadores musicais se deslocam às instituições, dada a dificuldade de os utentes de deslocarem à Casa; e o ‘Som da Rua’, com a colaboração de instituições sociais. Estes projectos procuram ‘explorar o papel da música como factor de reabilitação e promover a inclusão de pessoas e comunidades desfavorecidas’ (Rodrigues, 2008, p. 59). A crença no valor da música comunitária como meio de intervenção social (Higgins, 2002), afirmada por Paulo Rodrigues, anterior director, é reafirmada por Jorge Prendas, actual director: ‘A música é mais: é um território de reabilitação de afectos e inclusão social [...] tendo como protagonistas, cidadãos anónimos – uma aposta em que acreditamos, patente nesta agenda feita para e por toda a população’ (Casa da Música, 2013).

Uma colaboração entre o Serviço Educativo e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto permite a participação de estudantes da licenciatura em Educação Musical nestes projectos, no âmbito da Unidade Curricular ‘Pedagogia Musical em Contexto’. Avaliando os relatórios dos estudantes, verifica-se que estas experiências de música comunitária fora da escola têm um impacto muito significativo nas suas opiniões sobre os benefícios da prática musical nestes contextos, acrescentando uma nova dimensão à sua formação como futuros professores de música.

## INVESTIGAR O PROJECTO ‘SOM DA RUA’

Este estudo investigou o ‘Som da Rua’, um grupo musical de pessoas sem-abrigo, criado pelo Serviço Educativo da Casa da Música. Explorou o potencial da música como meio de inclusão social e de intervenção social na comunidade e possíveis benefícios da prática musical no desenvolvimento pessoal e social dos seus membros. Avaliou os objectivos do projecto e procurou compreender a prática musical do grupo e a sua importância na vida dos participantes.

O método articulou várias abordagens qualitativas (Clandinin & Connelly, 2000; Robson, 1993): uma análise das razões e do modo como o projecto foi implementado; notas de campo tomadas durante as observações dos ensaios e concertos; entrevistas a alguns participantes – promotores e membros do grupo; e uma breve análise do repertório e instrumentos musicais. Neste texto, apresenta-se parte dos dados recolhidos. A abordagem narrativa tenta descrever a minha ‘imersão’ como observadora participante na situação real dos ensaios semanais e não participante nos concertos, realizados durante um ano. Como observadora, estive integrada no grupo, partilhando a experiência musical e social de cantar e tocar em conjunto, enquanto tentava capturar as emoções sentidas pelos membros do grupo e por mim própria. As observações e as entrevistas permitiram recolher dados sobre actividades musicais, atitudes e interacções sociais. O repertório e os instrumentos musicais utilizados foram também analisados, enquanto aspectos relevantes na construção da identidade musical e social do grupo.

## OBJECTIVOS DO SOM DA RUA: PRÁTICA MUSICAL, PROMOTORA DE INCLUSÃO SOCIAL?

O Som da Rua foi criado por Jorge Prendas, em 2009, após a sua experiência num projecto musical no estabelecimento prisional de Custóias, durante um ano. Jorge Prendas pensou num novo projecto, que seria para ele o mais desafiador e inclusivo até então realizado na Casa da Música:

O princípio foi incluir os mais excluídos de todos [...], trabalhar com as pessoas que estão na rua, sem-abrigo, sem-tecto, em grupos de risco, nos albergues, nas pensões [...] e com todas as instituições que se quisessem associar a nós e fizessem um trabalho musical totalmente inclusivo (Entrevista a Jorge Prendas, 2011).

Para Jorge Prendas, o nome do grupo evoca as pessoas que vivem na rua. A sua ideia foi brincar com as palavras ‘som’ e ‘são’, pronunciadas da mesma maneira e muitas vezes trocadas, pelos nativos do Porto: eles ‘são’ da rua, eles ‘som’ da rua. A finalidade do projecto é ser inclusivo, social e musicalmente. Enquanto numa orquestra clássica o maestro tem o domínio sobre muitas opções estéticas e musicais que os músicos seguem, o Som da Rua pretende ser uma só entidade:

A nossa construção musical é inclusiva, a participação é colectiva, de todos [...] Eu próprio tento sempre acolher informações, um vem com uma proposta, outro com outra [...] e eu quero, sempre que possível, agrupar e integrar as ideias das pessoas (Entrevista a Jorge Prendas, 2011).

Jorge Prendas procura pôr em prática a sua concepção democrática do funcionamento de um grupo. Recorda o senhor C., um dos primeiros membros, que viria a falecer quatro meses depois, que costumava dizer sempre: ‘Eu sei que não sou ninguém, mas gostava de dizer isto...’. Problemas graves de auto-estima e afirmação social são comuns a todos os membros do grupo. O senhor C. sentia ‘que não valia nada’ e Jorge procurava sempre utilizar as sugestões dele. Acredita que ele foi e se sentiu útil

para o grupo e que o grupo foi útil para ele. É importante que cada um desenvolva competências sociais no seio do grupo e, nesse sentido, o grupo tem uma função educativa.

Muitos destes indivíduos que se auto-excluem das regras de vida em sociedade, outras vezes são efectivamente excluídos, e outras nunca tiveram sequer uma oportunidade de integração... têm neste grupo uma oportunidade de se integrarem e serem respeitados (Entrevista a Jorge Prendas, 2011).

A receptividade dos orientadores a quem quiser integrar o grupo, visitá-lo ou assistir às suas actividades, está bem patente no texto de apresentação do ano 2013-14, divulgado no site da Casa da Música:

Quem chega é bem acolhido. Aberto à participação de todos os que se identificarem com o conceito, este ensemble de inclusão social compõe-se de dezenas de homens e mulheres que conhecem bem as ruas da cidade. Em comum têm histórias difíceis e a vontade de as mitigar através da música [...]. O reconhecimento do público - expresso em cada apresentação ao vivo - é mais do que merecido. J. Prendas, P. Cardoso, P. Coelho, e D. Sousa, formadores (Casa da Música, 2013).

Este texto transmite uma visão algo idealizada do projecto, que poderá estar inserida na estratégia de marketing da Casa da Música, para ajudar a ‘vender’ uma imagem positiva da instituição e dos seus colaboradores. Por outro lado, o texto, assinado pelo director e colaboradores, exprime uma vontade genuína de receber e incluir pessoas fragilizadas, que desejem participar. Paradoxalmente, ou talvez não, esta mensagem não é certamente dirigida a potenciais membros – pessoas que nunca visitaram ou ouviram falar da Casa da Música nem entraram no seu site, muitas das quais nem sabem ler.

## OS MÚSICOS DO SOM DA RUA: PRÁTICA MUSICAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

O indicador da União Europeia para medir o fenómeno de exclusão social, designado AROPE – At Risk of Poverty and/or Exclusion, considera as pessoas em situação ou em risco de exclusão social as que vivem com salários muito baixos (inferiores a 60% do salário médio), sofrem de privação material severa, com poucas possibilidades de consumo, ou aquelas cujas famílias têm um nível de emprego muito baixo ou nulo (inferior a 0.2%) (Pastor Seller, 2013). Segundo Pastor Seller (2013), a exclusão social pode considerar-se como “um processo de afastamento progressivo de uma situação de integração social”, com vários graus de intensidade, “desde a precariedade ou a vulnerabilidade até situações de exclusão mais graves” (p. 95).

Quase todos os membros do Som da Rua são pessoas institucionalizadas, em situação vulnerável, por problemas de toxicod dependência, alcoolismo, ou outros, a maioria das quais recebem assistência e apoio de instituições de solidariedade social. Como Prenda explicou, para chegar às pessoas da rua tiveram de recorrer à mediação dessas instituições. Apresentaram o projecto numa reunião na Casa da Música e esperaram que as instituições aderissem<sup>1</sup>. Ouviram as sugestões dos mediadores sociais sobre aspectos relevantes, como o horário e o local mais adequados para os ensaios: o local deveria ser, não na Casa da Música, mas na zona antiga da cidade, no centro, onde as instituições se localizam e os utentes habitam. Alguns deslocam-se sozinhos a pé, outros vão em grupo com os educadores sociais ou estagiários da sua instituição e outros, ligados a instituições sediadas fora da cidade, são transportados em carrinhas dos seus centros.

Dos cerca de 40 membros do Som da Rua, a grande maioria são homens entre os 40 e 50 anos de idade, havendo algumas mulheres, entre os 50 e 70 anos. A constituição do grupo é bastante variável, devido a diversos factores, como a instabilidade dos

seus membros, as suas dificuldades de adaptação às regras de funcionamento do grupo ou até a sua falta de motivação para frequentar os ensaios que, naturalmente, exigem algum esforço de aprendizagem e dedicação. Alguns membros estão no grupo por vontade própria, como é o caso de Jorge Augusto. Como em qualquer outro grupo musical amador, nota-se uma maior afluência nas vésperas dos concertos, sendo o número de presentes bastante menor nos ensaios realizados logo após os espectáculos. A frequência dos ensaios é, naturalmente, facultativa, mas a assiduidade regular dos membros é uma condição essencial para obterem bons resultados, ao nível das competências musicais e sociais a adquirir e desenvolver. Neste sentido, a coordenadora do grupo das instituições parceiras, que organiza as deslocações para os concertos, utiliza regularmente técnicas de reforço para aumentar a disciplina e a motivação dos participantes: recomendações sobre a importância da presença, avisando que as faltas em excesso implicam o impedimento de participação nos concertos, e ainda a implementação de um sistema de controlo da assiduidade, através de uma folha de presenças.

Os técnicos sociais, na sua maioria mulheres jovens, possuem diversas formações, sendo psicólogos, assistentes sociais ou educadores sociais, e estão bem preparados para exercer a sua profissão. São responsáveis pelos elementos do seu grupo, acompanhando-os e participando activamente em todos os ensaios e concertos. Estes educadores têm um papel essencial nas tarefas de cuidar e encorajar os participantes. Um bom exemplo é a figura maternal, sempre presente, amável, mas firme, da jovem Maria João, licenciada em Educação Social pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto: ela apoia os utentes e ajuda-os a manterem comportamentos socialmente aceitáveis, para conseguirem ter uma boa participação. Para o director musical, ‘os técnicos são fundamentais, sem os técnicos não haveria projecto’, pois levam os utentes para o grupo. Nos ensaios e no palco, os técnicos misturam-se no meio dos utentes e tornam-se, também eles, músicos. Na opinião de Maria João, é muito interessante a interacção, a convivência e a troca de experiências entre os técnicos das várias instituições, assim como a noção de pertencer a um grupo e trabalhar para o mesmo fim: ‘Comunicamos uns com os outros, no sentido de promover, de fazer com que a vida daquela pessoa se torne melhor. Articulamos

uns com os outros, sabemos o que é melhor para aquela pessoa’ (Entrevista a Maria João, 2011).

A organização interna do Som da Rua, apoiada na competência e dedicação dos técnicos sociais, como mediadores, e dos músicos profissionais, como orientadores, é talvez um dos factores que mais tem contribuído para manter a estabilidade e a continuidade do grupo. Os outros factores, já referidos, serão o apoio interno que o projecto recebe na Casa da Música e o prestígio social de que a instituição goza no exterior. O núcleo é constituído por quatro músicos profissionais, remunerados pela Casa da Música – o director e três colaboradores: percussionista, guitarrista e flautista. Estes músicos frequentaram um curso anual de formação de Animadores Musicais, orientado na Casa da Música por músicos comunitários profissionais ingleses, com uma vasta experiência em projectos de intervenção musical na comunidade. A este núcleo pertence também um elemento do grupo, o baterista Jorge Augusto, que foi músico profissional em grupos Rock durante muitos anos, e recentemente iniciou um processo de desintoxicação, com a ajuda de instituições. Na opinião do director, ‘o Jorge está ali de alma e coração, sente muito e dá muito a este grupo’. Enquanto baterista, ele é musicalmente indispensável ao grupo.

As relações interpessoais entre director e colaboradores e entre director e participantes são informais, cordiais, revelando respeito mútuo, confiança e alguma cumplicidade. O director diz que se sente ‘como um amigo deles’. Todos se tratam pelos nomes e, por vezes, alguns participantes chamam ‘professor’ ao director. Este tem o cuidado de cumprimentar todos os membros, saudando especialmente os novos ou os que estiveram ausentes dos ensaios durante algum tempo. O ambiente nos ensaios é calmo e favorável à aprendizagem e ao envolvimento dos participantes. No entanto, as relações entre eles são menos calorosas, por vezes conflituosas ou até inexistentes. Os laços que parecem ser criados durante as experiências musicais nos ensaios e concertos talvez sejam algo ténues, não perdurando para além destes bons momentos passados em conjunto. Por vezes, surgem conflitos entre os participantes, que o director ou os técnicos tentam ajudar a ultrapassar, mas que chegam a levar à ausência prolongada de alguns deles dos ensaios, como eles próprios afirmaram.

<sup>1</sup> Em 2012, as instituições parceiras do Som da Rua eram: SAOM - Serviço de Assistência Organizações de Maria, CSPNSV - Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória, Associação dos Albergues Nocturnos do Porto, Clínica do Outeiro, Abrigo da AMI do Porto, Casa da Rua - Santa Casa da Misericórdia do Porto, Liga para a Inclusão Social, e ARTES - Associação de Rio Tinto para a Evolução Social.

## A MÚSICA DO SOM DA RUA: REPERTÓRIO MUSICAL, EXPRESSÃO DE IDENTIDADE

Vou observar pela primeira vez um ensaio do Som da Rua, o primeiro do ano lectivo. Entrando na zona histórica do Porto, com as suas ruas medievais e os edifícios barrocos, quase me sinto uma turista, descendo até ao rio Douro. Este cenário de postal ilustrado muda repentinamente quando entro numa rua escura e estreita, onde a roupa está pendurada a secar, em pequenas varandas de edifícios pobres e deteriorados. Uma mistura de odores atravessa o ar, e uns pequenos cafés e restaurantes modestos compõem um ambiente nostálgico.

Chego ao local, uma sala numa casa de pedra na Rua dos Mercadores, cedida para os ensaios pela Fundação Para o Desenvolvimento da Zona Histórica do Porto. As portas, da casa e da sala, estão sempre abertas. O ensaio semanal está marcado das 14 horas às 15.30, mas poucos participantes chegam a horas e as sessões começam geralmente com um atraso de 15 a 30 minutos. A sala está já preparada, com cerca de 30 cadeiras dispostas em forma de U e quatro caixas colocadas no chão, ao centro, com instrumentos musicais de ‘lixo’, construídos pelo formador Paulo, com objectos reciclados. Ao fundo da sala, sobre um estrado, os três músicos experimentam os seus instrumentos. Cerca de 30 participantes e alguns técnicos sociais estão sentados, esperando pelo início da sessão, alguns deles conversando com as pessoas do lado.

O ensaio começa. O director dá as boas-vindas aos novos membros e apresenta-me ao grupo, que está habituado às frequentes visitas de maestros de grupos similares, jornalistas, educadores e estudantes, portugueses ou estrangeiros. Alguns homens entram mais tarde, depois de terem estado na rua a conversar e a fumar, outros saem da sala a meio do ensaio, e outros saem por uns minutos, mas voltam. Jorge saúda-os, enquanto o ensaio prossegue, num ambiente descontraído.

Paulo distribui os instrumentos de ‘lixo’ e cópias das letras das canções. O ensaio começa com ‘Desejo de viver’, a canção mais antiga do repertório, cuja letra simboliza o espírito que presidiu à criação do Som da Rua, pois foi construída a partir de

palavras soltas, ditas por membros do grupo, durante uma espécie de brainstorming. As palavras exprimem o valor da música comunitária para os participantes, a alegria de fazer música em conjunto, e a esperança de que esta prática musical possa trazer algum conforto às suas vidas, talvez até uma mudança para uma vida melhor, no futuro. A melodia é animada, com um ritmo vivo e um acompanhamento rítmico enérgico, tocado por todos:

Refrão Desejo de viver/ Comunhão/ Fantástico/ Presente (2x)

Verso 1 Estamos aqui para cantar/ Felizes por estar aqui/ Viver

Verso 2 A amizade é união/ Que nos aquece o coração/ Sonhar

Olhando para a aparência física e as expressões faciais dos participantes, posso adivinhar as suas vidas árduas, passadas e presentes. Contudo, o seu comportamento e grau de participação revelam que estão envolvidos na sessão e, embora tenham dificuldades na aprendizagem e execução da canção, parecem gostar da prática musical em grupo. O seu esforço é recompensado por um sentido de realização e de musicalidade na interpretação.

## CONCLUSÃO: ‘A MÚSICA COMO ESPERANÇA’

Decorridos dois anos, Jorge Prendas crê que os participantes têm evoluído muito, a nível social e musical: conseguem adaptar-se mais facilmente aos horários, respeitar as regras e o trabalho, cantar mais afinado e memorizar melhor as letras das canções. Estes resultados são semelhantes aos de um coro masculino de sem-abrigo em Inglaterra (Bailey & Davidson, 2005). A sua própria motivação advém da sua percepção de que toda a Casa da Música se revê neste projecto:

Todos sentem orgulho que a Casa da Música tenha este trabalho no terreno, esta função de serviço público. Acho que não há melhor exemplo de integração e de trabalho social do que através da música (Entrevista a Jorge Prendas, 2011).

No Porto, conheci uma outra orquestra memorável, organizada pela Casa da Música. Chama-se “Sons da Rua” e junta mediadores sociais com população sem tecto. Ouvi-los construir melodias e letras, inventar instrumentos e arrancar da experiência dos seus dias tramados uma força que é um grito e uma ponte, ficará marcado em mim como um sinal do caminho a percorrer (Teixeira Lopes, 2013).

Este excerto de uma crónica de Teixeira Lopes sobre a ‘música como esperança’ exprime a atitude geral dos públicos que têm assistido aos concertos do Som da Rua, na sua maioria, compostos por pessoas com formação académica superior. A impressão que os músicos conseguem transmitir através das canções que interpretam com convicção e emoção é a de que acreditam no que estão a fazer, estão empenhados, envolvidos, e juntos num momento de partilha social e musical, entre eles e com o público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey, B. A., & Davidson, J. W. (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, 33 (3), 269-303.
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Caldas, M. (2008). A música como meio de intervenção social: a importação de um modelo de sucesso para o contexto português. *Revista de Educação Musical*, 131, 43-50.
- Casa da Música. (2010). *Serviço Educativo Set 2010-Jun 2011*. Porto: Casa da Música.
- Casa da Música. (2013). *Serviço Educativo Set 2013-Jun 2014*. Porto: Casa da Música.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cook, N. (1998). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2001). Modernity, post-modernity, and music education philosophy. *Research Studies in Music Education*, 16, 32-41.
- Girard, A., & Gentil, G. (1983). *Cultural development: experiences and policies* (Second Ed.). Paris: UNESCO.
- Góis, A. P. B., & Freitas, M. F., Q. (2009). Música nos hospitais em Portugal: algumas reflexões a partir da Psicologia Social Comunitária. *Revista de Educação Musical*, 132, 59-64.
- Graves, J. B. (2005). *Cultural democracy: the arts, community, and the public purpose*. Champaign: University of Illinois Press.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289.
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, 138, 29-34.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Higgins, L. (2002). Towards community music conceptualizations. In H. Schippers & N. Kors (Eds.), *Proceedings of the 2002 ISME Commission on Community Music Activity* (pp. 1-15). Rotterdam. Acedido em <http://blogs.bu.edu/higginsl/files/2009/11/higgins-Towards-CM-Conceptualizations1.pdf>
- Lima, H. (2009). Orquestra Geração. *Revista de Educação Musical*, 133, 19-24.
- Merriam, A. O. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pastor Seller, E. (2013). Ciudadania e participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103.
- Quintela, P. (2011). Estratégias de mediação cultural: inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 94, 63-83.
- Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rodrigues, P. M. (2008). O serviço educativo da Casa da Música. *Revista de Educação Musical*, 130, 58-64.
- Santos, M. L. L. (Coord.) (2005). *Contribuições para a formulação de políticas públicas no horizonte 2013 relativas ao tema Cultura, Identidade e Património. Relatório final*. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.
- Teixeira Lopes, J. (2009). Da democratização da cultura a um conceito e prática alternativos de democracia cultural. *Saber & Educar*, 14, 1-13. Acedido em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/302?show=full>
- Teixeira Lopes, J. (2013). Da música como esperança. *Jornal Público*, de 4.1.2013. Acedido em <http://p3.publico.pt/cultura/palcos/6086/da-musica-como-esperanca>

# TIPOS DE SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN INFANTIL SEGÚN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

José Antonio Rabadán Rubio  
Virginia Gómez Solano  
Ana Hernández Carvajal  
Davinia Hernández Tornero  
*Universidad de Murcia*  
jrabadan@um.es; virginia.gomez1@um.es; ana.h.c@um.es; davinia.hernandez@um.es

**Palabras clave**  
maltrato infantil, prevención, desprotección infantil

## RESUMEN

El maltrato infantil es una realidad que se está dando en nuestro mundo y cada vez con mayor frecuencia. A través de la información y formación a la sociedad sobre este tipo de maltrato y las diferentes tipologías que lo componen, se realiza una acción preventiva de vital importancia, con la cual, podemos contribuir a garantizar los derechos de los niños para que disfruten de una vida plena. El presente trabajo pone de manifiesto los tipos de maltrato establecidos por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y recogidos por la misma en el Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil.

## INTRODUCCIÓN

Tras una revisión bibliográfica conceptualizamos el maltrato infantil.

Definir el término “maltrato infantil” resulta de gran dificultad, ya que depende de la concepción de violencia que se tenga en la sociedad y los criterios socioculturales que la delimiten y definan. Es por este motivo por el que al preguntarnos por la definición de maltrato infantil encontramos gran diversidad de respuestas (Sánchez & Cuenya, 2011).

Dicho esto, recogemos aquí algunas de las definiciones más utilizadas y aceptadas:

- La Sociedad Catalana de Pediatría (citado en Muzás, 2011) en 1985 hizo la siguiente definición de maltrato infantil: “Un niño es maltratado cuando es objeto de violencia física y/o sexual, y también si sufre falta de atención, por parte de las personas o instituciones de las cuales depende para su desarrollo”.
- Gil (citado en Gracia & Musitu, 1994) define el maltrato infantil como “uso intencional, no accidental de la fuerza física o actos intencionales, no accidentales, de omisión, por un padre u otro cuidador con el propósito de lastimar, dañar o destruir al niño” (p. 55).
- Según Díaz et al. (2006) el maltrato infantil se define como “Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad”. (p.14).
- En la Convención de los Derechos de los Niños de Naciones Unidas en su Artículo 19, (citado en Díaz et al., 2006) se refiere al maltrato infantil como “Toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo

la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquiera otra persona que le tenga a su cargo” (p. 13).

- La legislación española define el desamparo legal, Código Civil art. 172, (citado en Díaz et al., 2006) como “Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material” (p.13).
- Otra definición más actualizada de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014) es “El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil” (p. 6).

Teniendo en consideración las definiciones anteriores, podemos elaborar una definición común a todas ellas. El maltrato infantil hace referencia a cualquier acción u omisión que ejerza en el niño una alteración de su bienestar, causándole efectos nocivos para el desarrollo de su vida. Esta acción u omisión, podrá ser realizada por padres, tutores u otras personas que estén a cargo del niño, y se podrán presentar de diferentes formas o tipos.

En España son muchos los menores que se encuentran en situación de protección por la Administración Pública. Esta protección se lleva a cabo a través de “medidas de guarda, tutela, puesto en acogimiento familiar, acogimiento institucional o adopción, debido a que todos ellos están desamparados o en dificultad social, situación real y permanente de riesgo” (Añaños, 2002, p. 360).



Así mismo, recogemos aquí algunas de las diferentes clasificaciones que han hecho distintos autores sobre los tipos de maltrato infantil existentes.

- Para Castro de Restrepo (1995) el maltrato infantil se clasifica en abuso físico, maltrato psicológico, abuso sexual, maltrato cultural, abuso económico, y por último, abandono físico.
- Zurabín en 1991 (citado en Castro de Restrepo, 1995) definió el abuso físico como “lesiones físicas no accidentales como resultados de los actos u omisiones por parte de sus padres o cuidadores que violen las normas de la comunidad acerca del tratamiento de los niños” (p.170).
- Hart, Germain y Brassard en 1987 (citado en Castro de Restrepo, 1995) definen el maltrato psicológico como “una serie de acciones u omisiones [...] que llevan a cabo personas en situación de fortaleza, dejando al niño vulnerable” (p.170).
- El abuso sexual, según la definición de 1985 de Kempe y Kempe (citado en Castro de Restrepo, 1995) se refiere a la “implicación de niños y adolescentes dependientes, en actividades sexuales que no comprenden plenamente [...]” (p. 171).
- Fuentes y Echeverry en 1993 (citado en Castro de Restrepo, 1995) definieron el maltrato cultural como “aquel en el que el padre del niño puede actuar con agresividad ante sus hijos y no adaptarse a los cambios por presentar un trasfondo cultural diferente al de la comunidad donde viven” (p. 172).
- Romero, Londoño y De Salvador en 1991 (citado en Castro de Restrepo, 1995) definen el abuso económico como “la vinculación del menor a actividades laborales, desventajosas para este y ventajosas para quien contrata su trabajo” (p.172).
- Para Castro de Restrepo (1995) “el niño abandonado se puede describir en términos de un patrón crónico de privación de necesidades básicas que deben ser remediadas con el fin de prevenir trastornos en el desarrollo” (p.173).

Según Muzás (2011) hay cinco clases de maltrato infantil:

- “Por maltrato físico se entiende cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoquen daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo” (p.46).
- “Abandono físico o negligencia está definido como aquella situación en la que las necesidades básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño” (p. 46).
- “El término maltrato emocional se define como la hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar” (p. 46).
- “El abandono emocional se define como la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño, y falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta” (p. 46).
- “El abuso sexual está definido como cualquier clase de contacto sexual en un niño menor de 18 años por parte de un familiar/tutor adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el menor en virtud de la diferencia de edad” (p. 46).

Por último, para el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011), basándose en Sanmartín, los tipos de maltrato infantil son cuatro:

- “Maltrato físico: cualquier acción que tienda a causar lesiones físicas a un niño (las cause o no)” (p. 11).
- “Maltrato psicológico: cualquier acción u omisión que provoque o pueda provocar daños emocionales, cognitivos o comportamentales en el niño” (p. 11).
- “Abuso sexual: cualquier acción que involucre o permita involucrar a un menor en actividades de tipo sexual” (p. 11).
- “Negligencia: cualquier inacción por la que se priva al niño de la supervisión o atención esencial para su desarrollo. La forma más extrema de negligencia es el abandono” (p. 11).

El presente trabajo trata de especificar los diferentes tipos de maltrato infantil, según la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, los cuales recogen unas características significativas que los definen siendo útiles para establecer diferencias representativas entre los mismos.

## OBJETIVOS

1. Informar y concienciar a los profesionales de los distintos ámbitos, así como a la sociedad en general, de la importancia del conocimiento del maltrato infantil y sus tipologías según la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
2. Publicar las características significativas de cada tipo de maltrato infantil según la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
3. Reconocer la gran labor que llevan a cabo los profesionales de la “Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad e Inmigración” de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
4. Concienciar de que la clasificación de los tipos de maltrato infantil es necesaria para la determinación del problema y su posterior intervención.

## CONTENIDO

Los tipos de desprotección infantil recogidos en el Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil según la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

### MALTRATO FÍSICO

Se entiende como cualquier acción no accidental por parte de los padres, tutores o guardadores que provoque como consecuencia directa daño físico severo o enfermedad en el menor o le coloque en grave riesgo de padecerlo.

Incluye:

- Agresión física al menor. Incluye golpes, empujones, quemaduras, mordeduras, cortes, pinchazos, etc.
- Administración al menor de drogas, alcohol o fármacos potencialmente peligrosos no prescritos ni recomendados médicamente con el objetivo de que el menor no perturbe, se mantenga dormido o similar.
- Utilización de castigos gravemente inapropiados que dañan o ponen en riesgo la salud física del menor y/o pueden generar en él un alto grado de estrés: privación deliberada de comida y agua, confinamiento o restricción física.

### SÍNDROME DE MUNCHAUSEN

Los padres, tutores o guardadores del menor le someten a repetidos ingresos y exámenes médicos alegando síntomas patológicos ficticios o generados de manera activa por ellos mismos. Puede incluir la falsificación de datos aportados al historial clínico (e. g., indicar la presencia de síntomas no reales, exagerar su intensidad), la simulación de síntomas (e. g., falsificación de pruebas añadiendo sangre menstrual, azúcar o material fecal a la orina) y la producción de síntomas (e. g., sustancias irritantes, administración de sedantes).

En este tipo de casos, la motivación principal del perpetrador es buscar la atención del personal sanitario hacia sí mismo para satisfacer sus necesidades psicológicas.

Cuestiones particulares:

- La identificación y diagnóstico de estos casos es muy difícil. Habitualmente se realiza desde el ámbito hospitalario. Los adultos ocultan sus acciones, que se producen siempre en momentos en los que no hay otras personas presentes.
- Los casos de Síndrome de Munchausen implican a niños de edades inferiores (menores de cuatro años) y son perpetrados por madres con trastornos emocionales o de salud mental severos.
- La problemática sanitaria del menor mejora cuando es separado de sus padres, tutores o guardadores o cuando son otras personas quienes le alimentan o le dan la medicación que precisa.
- El problema se puede repetir con varios hermanos, pudiéndose haber producido fallecimientos previos que pueden no haber sido identificados como intencionados (atribuidos, por ejemplo, a muerte súbita).

En esta tipología no se incluyen:

- Padres, tutores o guardadores excesivamente preocupados por la salud física de los menores, que malinterpretan o exageran el significado de síntomas leves o normales y hacen, en consecuencia, un uso innecesario e inadecuado de los servicios médicos.
- Padres, tutores o guardadores que mantienen una relación de extrema dependencia hacia sus hijos y exageran en relación a síntomas de enfermedad en el menor para evitar que asista al centro escolar y conseguir que permanezca en el domicilio.
- Padres, tutores o guardadores que cometen las acciones definidas como “Síndrome de Munchausen” con el objetivo de obtener un beneficio de tipo económico o material, liberarse o desviar la atención de otros problemas, conseguir el retorno de una ex-pareja, etc.

En estos casos, deberá valorarse si se está produciendo alguna de las situaciones incluidas en la tipología de “maltrato emocional”. Si además se está produciendo un daño físico al menor, se clasificará como “maltrato físico” en el nivel de gravedad que más se adecue al caso.

#### NEGLIGENCIA FÍSICA

Las necesidades físicas, de seguridad, cognitivas y formativas básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con él y sus padres, tutores o guardadores. El menor ha sufrido o está en riesgo de sufrir daño físico o emocional como consecuencia de esta situación. Incluye:

- Negligencia hacia necesidades físicas:
  1. Alimentación.
  2. Cuidado de la salud física.
  3. Vestido.
  4. Higiene personal.
  5. Condiciones higiénicas de la vivienda.
  6. Estabilidad y condiciones de habitabilidad de la vivienda.
- Negligencia hacia necesidades de seguridad:
  1. Supervisión y prevención de riesgos.
  2. Protección ante maltrato grave perpetrado por terceras personas.
- Negligencia hacia necesidades cognitivas.

#### Cuestiones particulares:

- Las situaciones de negligencia se presentan de forma continuada. Puede producirse una conducta negligente aislada, pero si se confirma que se trata de un incidente aislado la situación no se calificará como negligencia.
- Puede que uno o ambos padres, tutores o guardadores muestren conductas negligentes, pero hay otras personas adultas en la unidad familiar que se ocupan de satisfacer las necesidades del menor. En ese caso, la situación no se calificará como negligencia.
- En los casos donde hay negligencia, ésta afecta a la cobertura de diferentes necesidades (físicas, de seguridad, cognitivas y emocionales).
- Es importante tener en cuenta las características particulares del niño (edad, grado de madurez, presencia de limitaciones físicas o intelectuales, etc.) a la hora de considerar sus necesidades y el impacto que la conducta negligente puede tener sobre él.

#### MALTRATO EMOCIONAL

Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles y privación de oportunidades de interacción social y logro de autonomía, así como exposición a situaciones extremas y/o crónicas de violencia e instrumentalización activa e intensa del menor en los conflictos familiares. Incluye:

- Rechazar

Actos verbales o no verbales que rechazan o degradan al menor, como:

1. Despreciar, insultar, degradar, etc.
2. Avergonzar y/o ridiculizar al menor por mostrar emociones (afecto, dolor o tristeza).
3. Humillación pública.
4. Culpar al menor del suicidio, muerte o graves problemas físicos o mentales de un miembro de la familia.
5. Utilizar de forma consciente y activa la retirada del afecto, la interacción y la atención como forma de castigo, método correctivo o estrategia para conseguir que el menor actúe de una determinada manera, etc.

- Aterrorizar

Amenazar al menor con un castigo extremo o uno vago pero siniestro o con abandonarle, con el propósito de crear en él o ella un miedo intenso. O colocar o amenazar con colocar al menor o a personas u objetos a los que quiere en situaciones evidentemente peligrosas o que le provocan un miedo intenso. Incluye:

1. Amenazarle con agredirle físicamente de forma grave.
2. Amenazar o cometer violencia contra personas u objetos queridos por él o ella.
3. Realizar un intento de suicidio ante el menor, etc.

- Aislar

Negar al menor las oportunidades para satisfacer sus necesidades de interactuar y comunicarse con iguales o con otras personas adultas dentro o fuera del hogar. Incluye:

1. Confinar al menor o poner limitaciones no razonables sobre su libertad de movimiento en su entorno.
2. Ponerle limitaciones o restricciones no razonables respecto a la relación con iguales u otras personas adultas en la comunidad.

- Restricción de la autonomía.

Coartar o impedir al menor alcanzar las cotas de autonomía y participación adecuadas a su edad, promoviendo o permitiendo conductas evolutivamente inapropiadas. Incluye:

1. Sobreimplicación, intrusividad y/o dominación extremas sobre el menor, sin permitirle expresar sus sentimientos, opiniones o deseos o creando un “micromundo” para él.
2. Sobreprotección o infantilización.
3. Parentalización.
4. Utilización del menor para la materialización de los deseos no cumplidos de las personas adultas.

- Sobreexigencia

1. Sometimiento al menor a una presión excesiva en cuanto a su apariencia física (e.g., delgadez), los logros (académicos, físicos, etc.) a alcanzar o a las responsabilidades a asumir, estando éstos por encima de las posibilidades y capacidades del menor o, estando a su alcance, suponiéndole un estrés muy elevado y/o grave restricción de otras necesidades o actividades propias de su estadio evolutivo. El menor puede ser castigado o retirársele el afecto de sus padres, tutores o guardadores por no cumplir las expectativas.
2. Los padres, tutores o guardadores del menor le asignan de forma habitual la realización de trabajos domésticos o de cuidado de otros menores o personas enfermas o discapacitadas. No asiste a la escuela por este motivo y/o no dispone apenas de tiempo para actividades lúdicas y descanso. Puede que estas tareas le sean asignadas fuera del horario escolar o en período festivo, implicando una limitación o restricción total o prácticamente total de su tiempo libre y de sus oportunidades de relacionarse con iguales.

- Exposición a situaciones de violencia en el hogar:

Exposición del menor a situaciones de violencia entre las figuras parentales o entre éstas y otras personas que conviven en la familia. Puede tratarse de un incidente violento aislado de carácter muy grave o un patrón de violencia física o psicológica. Puede ser unidireccional o bidireccional.

- Instrumentalización en conflictos entre adultos significativos:

Existe un serio conflicto de pareja o entre los padres, tutores o guardadores y otros adultos significativos para el menor en el que éste es utilizado de forma activa e intensa por parte de uno o ambos padres, tutores o guardadores para dañar al otro, provocando la aparición de síntomas de malestar o daño emocional grave en el menor.

- Transmisión de miedo, inestabilidad, inseguridad respecto al futuro inmediato:

A través de la conducta o de mensajes verbales, se traslada al menor una grave inseguridad sobre aspectos fundamentales de su futuro inmediato (p.ej., estabilidad de sus figuras adultas de referencia, unidad del núcleo familiar). La inseguridad puede ser fundada o infundada.

Cuestiones particulares:

- Para determinar la existencia de maltrato emocional se requiere la existencia de un patrón repetido o continuado de conductas negativas o interacciones destructivas de los padres, tutores o guardadores hacia el menor, que provocan en éste un daño emocional grave o le colocan en riesgo de padecerlo. No obstante, puede determinarse también la existencia de maltrato emocional ante un solo incidente, siempre y cuando éste sea extremo y presente un alto potencial traumático (por ejemplo, intento de suicidio en presencia del menor, forzar al menor a ser testigo del daño intencionado hacia un animal querido).

- El maltrato emocional puede presentarse de forma aislada o asociado a otras tipologías de desprotección.

## NEGLIGENCIA EMOCIONAL

Falta persistente de respuesta a las señales, expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el menor, y falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura adulta estable. Incluye negligencia hacia:

- Necesidades de interacción y afecto.
- Necesidades de atención específica a problemas emocionales.
- Necesidades de normas, límites y valores positivos.

Cuestiones particulares:

- Para determinar la existencia de negligencia emocional se requiere la existencia de un patrón repetido o continuado de desatención a las necesidades emocionales del menor que provocan en éste un daño emocional grave o le colocan en riesgo de padecerlo.

- Es importante tener en cuenta las características particulares del niño (edad, grado de madurez, presencia de limitaciones físicas o intelectuales, etc.) a la hora de considerar sus necesidades y el impacto que la conducta negligente puede tener sobre él.

- Puede haber casos en que uno o ambos padres, tutores o guardadores del menor muestren conductas negligentes repetidas, pero haya otras personas adultas en la familia que se ocupen de satisfacer de forma adecuada las necesidades emocionales del menor. Si eso se produce y el menor no presenta ninguna secuela negativa, la situación no se calificará como negligencia.

- Es una de las tipologías de desprotección más dañinas y devastadoras para el bienestar y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Sus efectos son especialmente destructivos en edades inferiores.

- Cuando se presenta como tipología única, la identificación y valoración de la negligencia emocional presenta una gran dificultad.

## ABUSO SEXUAL

Cualquier clase de contacto e interacción sexual entre los padres, tutores o guardadores y el menor, en la que el adulto, que por definición posee una posición de poder o autoridad sobre el menor, usa a éste para su propia estimulación sexual, la del menor o la de otra persona. La interacción sexual puede incluir contacto físico (tocamientos, penetración o intentos de penetración, etc.) o no (e.g., masturbación en presencia del menor, exhibicionismo, visualización de material pornográfico, etc.).

Cuestiones particulares:

- Esta tipología se refiere exclusivamente al abuso sexual perpetrado por los padres, tutores o guardadores del menor. En los casos de abuso sexual perpetrado por otras personas, se valorará y en su caso calificará la tipología de “Protección ante maltrato perpetrado por terceras personas”.

- La utilización por parte de los padres, tutores o guardadores de un menor para el ejercicio de la prostitución se calificará en la tipología de “Explotación sexual”.

## EXPLOTACIÓN SEXUAL

Se entiende la explotación sexual como utilización, promoción, permisividad o facilitación por parte de los padres, tutores o guardadores de la participación del menor en la prostitución, en espectáculos exhibicionistas o pornográficos, o en la elaboración de material pornográfico.

Cuestiones particulares:

- Al igual que en el caso del abuso sexual, las actividades sexuales incluidas en esta tipología pueden incluir o no contacto físico entre el menor y otra persona.

## MALTRATO PRENATAL

Comportamiento de la madre de tipo intencionado o negligente que perjudica o hay un grave riesgo de que perjudique de forma significativa al embarazo y al feto.

Cuestiones particulares:

- Para calificar la existencia de maltrato prenatal y su nivel de gravedad se requiere una valoración, diagnóstico médico o notificación que refleje la relación entre el comportamiento de la madre y las secuelas físicas que dicho comportamiento ha provocado o puede provocar en el bebé.

- Se excluyen bebés nacidos con síndrome de abstinencia cuyas madres se encuentran en tratamiento con metadona bajo seguimiento médico y sin consumo de drogas.

- La interrupción voluntaria del embarazo fuera de los plazos legalmente establecidos para ello tiene su correspondiente consideración penal. Los intentos de interrupción del embarazo fuera de estos plazos serán considerados “maltrato prenatal” y se determinará su nivel de gravedad de acuerdo a los criterios que se presentan a continuación.

## EXPLORACIÓN LABORAL

Los padres, tutores o guardadores del menor le asignan con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos (se excluyen tareas relacionadas con la organización doméstica) que (a) exceden los límites de lo habitual, (b) deberían ser realizados por adultos, (c) interfieren de manera clara en las actividades y necesidades sociales, de descanso y/o escolares del menor, y (d) le son asignados con el objetivo fundamental de obtener un beneficio económico o similar para los padres, tutores o guardadores o para la estructura familiar.

Cuestiones particulares:

- La sobreexigencia en relación a tareas domésticas está incluida y deberá calificarse en la escala de "Maltrato emocional".

Según establece la Ley del Estatuto de los Trabajadores:

- Se prohíbe la admisión al trabajo a los menores de 16 años.

- Los trabajadores menores de 18 años no podrán realizar trabajos nocturnos, horas extraordinarias, ni actividades declaradas por el Gobierno como insalubres, penosas, nocivas o peligrosas para su salud o su formación profesional y humana (por ejemplo, venta de tabaco).

- Los menores de 16 años podrán trabajar excepcionalmente en espectáculos públicos. Ello deberá ser autorizado por la autoridad laboral, que lo hará siempre y cuando ello no suponga peligro para la salud física y la formación profesional y humana del menor. El permiso deberá ser solicitado por los representantes legales de éste.

Por último, cabe destacar que "a pesar de la utilidad práctica de considerar los diferentes subtipos de malos tratos infantiles de forma independientes, es necesario saber que en la realidad no es frecuente encontrar casos en los que únicamente se dé una única categoría de maltrato infantil: lo frecuente es que exista solapamiento entre las distintas formas" (Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración Dirección General de Familia y Menor, 2008, p. 89)

## METODOLOGÍA

Tras realizar una revisión bibliográfica sobre el maltrato infantil y las diversas tipologías existentes en este campo, planteamos esta comunicación para informar y concienciar a la sociedad sobre la importancia del maltrato infantil y el conocimiento de sus múltiples tipologías.

Aunque los tipos de maltrato infantil más conocidos son maltrato físico, psicológico, abuso sexual y negligencia, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia recoge en el Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil de forma más amplia los siguientes: maltrato físico, síndrome de Munchausen, negligencia física, maltrato emocional, negligencia emocional, abuso sexual, explotación sexual, maltrato prenatal y explotación laboral, siendo éstos la base del presente trabajo.

## CONCLUSIONES

El maltrato infantil no es un hecho que se genera de manera aislada y no siempre se encuentran bien delimitados.

La clasificación de los diferentes tipos de maltrato implica determinar el problema relevante que está teniendo lugar en el niño, pero debemos tener en cuenta que, raramente se da un único tipo de maltrato, puesto que lo que se observa mayoritariamente es que se dé una combinación de las diferentes tipologías del mismo.

Garantizar el bienestar de los niños, así como favorecer el desarrollo integral de sus vidas, es una de nuestras obligaciones como ciudadanos, por lo que consideramos de vital importancia informar al personal de los diferentes ámbitos, y a la sociedad en general, de los diferentes tipos de maltrato infantil existentes. Además, diversos y numerosos estudios ponen de manifiesto que esta acción preventiva realiza una gran labor, puesto que, a través de la formación se capacita a las personas del conocimiento necesario para poder conocer y actuar sobre cualquier evidencia o sospecha de maltrato infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añaños, F.T. (2002). Algunos entornos generadores de situaciones asociales de riesgo. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 359-376. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332019>.
- Castro de Restrepo, C. (1995). Maltrato Infantil. *Suma Psicológica*, 2 (2), 167-223. Obtenido desde <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/288>.
- Consejería de Sanidad y Política Social. Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad e Inmigración. (2012). *Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil*. Murcia: O. A. BORM.
- Díaz, J. A., Esteban, J., Romeu, F. J., Puyo, C., Gotzens, F., Pastor, P., Requena, E., Seiquer, J., Campoy, M. P., Llaquet, P., & García, J. (2006). *Maltrato infantil: Detección, notificación y registro de casos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Obtenido desde <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/documentos/HojasDeteccion.pdf>.
- Gracia, E., & Musitu, G. (1994). Tipología del maltrato infantil: una conceptualización empírica. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 4, 53-72.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Informes, Estudios e Investigación. (2011). *Maltrato Infantil en la Familia en España. Informe del Centro Reina Sofía*. Obtenido desde BEG (GENCAT).
- Muzás, E. (2011). La prevención del maltrato infantil. *Crítica*, 976, 45-47. Obtenido desde [http://www.revista-critica.com/administrador/components/com\\_avzrevistas/pdfs/6d8d1b173d8848621cf7ead57967cac8-976-Los-menores-en-España-Las-v--ctimas-m--s-vulnerables---nov.dic.2011.pdf](http://www.revista-critica.com/administrador/components/com_avzrevistas/pdfs/6d8d1b173d8848621cf7ead57967cac8-976-Los-menores-en-España-Las-v--ctimas-m--s-vulnerables---nov.dic.2011.pdf).
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Maltrato Infantil*. Obtenido desde <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) & Sociedad Internacional Para la Prevención Del Maltrato y el Abandono de los Niños (ISPCAN). (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer y cómo obtener evidencias*. Obtenido desde [http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789243594361\\_spa.pdf?ua=1](http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789243594361_spa.pdf?ua=1).
- Sánchez, N. I., & Cuenya, L. (2011). Estudio sobre el Maltrato Infantil en Niños y Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3 (3), 8-15. Obtenido desde <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5200/5365>.

## **LINHA TEMÁTICA 3**

---

**(DES)EMPREGO & REFORMA: DESAFIOS DO QUOTIDIANO  
EM CONTEXTO DE MUDANÇA SOCIAL**

# A REFORMA E O LAÇO SOCIAL ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA TRANSIÇÃO

## RESUMO

A saída formal do mercado de trabalho continua a ser um momento que provoca alterações na vida das pessoas que a experienciam. Esta constatação exige uma reflexão sobre a reforma, seu surgimento e alguns dos preconceitos e estereótipos que acabam por lhe estar associados. Neste texto, e a partir da análise de conteúdo de entrevistas realizadas a pessoas reformadas no âmbito de uma dissertação de Mestrado intitulada “Voluntários/as reformados/as: Práticas de Voluntariado na Reforma”, explorou-se, à luz da teoria do “Laço Social”, proposta por Serge Paugam (2008), de que modo esta transição afetou as suas vidas. A análise recaiu sobre a experiência da reforma considerando as duas dimensões do Laço Social, propostas pelo autor – a proteção e o reconhecimento -, bem como as implicações que a reforma teve para estas pessoas nos quatro tipos de Laço Social que apresenta. Se por um lado o laço de participação orgânica é fragilizado com a entrada na reforma, por outro os outros três tipos de laço social acabaram por se reforçar com a entrada na reforma, nomeadamente o Laço de filiação, o Laço de participação eletiva e o Laço de Cidadania, ainda que com expressões diversificadas entre as várias pessoas. Neste texto evidenciam-se ainda, os debates relativamente à reforma e aos preconceitos e estereótipos associados à velhice e ao envelhecimento como preocupações atuais para a Pedagogia Social.

## REFORMA - DESAFIOS NA ATUALIDADE

A reforma, sendo uma das transições significativas (Moen & Wehington, 1999, p. 18) que marca o ciclo de vida dos indivíduos, comporta desafios e mudanças que importa compreender tanto ao nível mais pessoal como estrutural. Neste sentido, repensar o papel das pessoas reformadas nas sociedades atuais é uma necessidade emergente, num contexto político/ económico que exclui de uma forma mais ou menos evidente as pessoas mais velhas das atividades produtivas remuneradas. Guillemard (2007) chama a atenção para a centralidade que o tempo de trabalho tem na vida das pessoas e na sua autoperceção do sentido de utilidade social, tornando-se por isso fundamental refletir e cooperar com vista à construção de uma nova perceção da velhice, fortalecida no potencial ainda pouco explorado do crescente grupo de pessoas reformadas enquanto agentes e atores de mudança.

## ALGUNS NÚMEROS SOBRE A REFORMA EM PORTUGAL

Em 2007, Guillemard apresentava dados da Eurostat que mostravam que a taxa de emprego de homens com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos sofreu um decréscimo em Portugal entre 1971 (82,1%) e 2003 (61,6%), verificando-se uma diminuição de 25% da taxa de emprego masculino nesta faixa etária. Não obstante o aumento transversal do desemprego em todas as faixas etárias em Portugal nos últimos anos (de 6,3% de desemprego total em 2003 passou-se para 16,2 % em 2013, e este valor continua a aumentar), também no grupo etário dos 55 aos 64 anos este valor tem vindo a apresentar aumentos significativos: de 4,3% em 2003 passou para 13,8% em 2013 (Pordata, 2010).

Seguindo a reflexão de Guillemard (2007) e perante os dados apresentados, percebe-se com alguma facilidade que o amplamente discutido aumento da população com mais de 60 anos não é coerente com o progressivo afastamento das pessoas mais velhas do mercado do trabalho, que acontece cada vez mais cedo, reforçado pelos sistemas de reformas e pré-reformas e pelo

Martins, Teresa  
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto  
teresamartins@ese.ipp.pt

Palavras-chave  
reforma, laço social, reconhecimento, proteção

desinvestimento progressivo relativamente a estes/as trabalhadores/as.

Para além de muitos outros fatores, estes de ordem demográfica vêm reforçar a necessidade crescente de repensar a forma como se olha para a população idosa, mais concretamente no que diz respeito à sua relação com o mercado de trabalho e à relação que o trabalho tem com estes/as, o que revela uma correlação direta com a forma como as diferentes gerações se relacionam num contexto multidimensional, com implicações sociais, económicas e estruturais.

Guillemard (2007) afirma que a questão das transferências sociais entre ativos/as e inativos/as é redutora quando se analisa a questão da reforma e do seu impacto na vida das pessoas e das sociedades, até porque há que considerar que a reforma tem um impacto significativo na forma como se organiza todo o sistema de solidariedade intergeracional atual.

## CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM DESVALORIZADA DO PERÍODO DA REFORMA

O Estado Providência teve um papel muito significativo no reforço da centralidade do tempo de trabalho dos indivíduos ao longo do seu percurso de vida. Se durante a juventude deveria haver proteção social que garantisse às pessoas a possibilidade de estudar, para se prepararem para entrar no mercado de trabalho, na velhice as pessoas teriam direito a um descanso protegido, com base no seu percurso enquanto trabalhadores (Guillemard, 2007). Esta organização do Estado Providência acaba por abrir espaço a uma desvalorização do tempo de inatividade, que neste contexto se prende com o tempo de formação e o tempo da reforma.

Na obra *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Esping-Andersen (1990) estuda as políticas sociais e categoriza diferentes modelos de Estado Providência, procurando perceber em que medida contribuem estas políticas para uma maior autonomização



dos indivíduos para sobreviverem em relação ao mercado. O autor fala no conceito de desmercantilização da força de trabalho dos indivíduos, ou seja, analisa as políticas tendo como referência o grau de autonomia e independência que essas políticas conseguem garantir aos indivíduos e (ou) famílias de sobreviverem para além das relações de mercado (Silva & Zimmerman, 2009, p.345).

Neste sentido, podemos considerar que estas medidas que estabelecem a idade da reforma e garantem pensões para os indivíduos reformados poderão ser medidas que permitem uma desmercantilização das pessoas idosas, que deixam de depender do mercado de trabalho para sobreviver. Não podemos, contudo, esquecer que os valores das reformas auferidas estão intimamente ligados às relações que cada pessoa teve com o mercado ao longo do seu percurso de vida, e de acordo com o seu percurso contributivo, havendo à partida uma clara e assumida diferenciação relativamente ao valor das pensões de reforma dentro daquele que é muitas vezes presumido como grupo homogéneo – os/as reformados/as. Esta questão, aliada a muitas outras, tem também um impacto importante na forma como os indivíduos enfrentam esta nova fase da sua vida.

## IDADISMO

Esta distribuição do ciclo de vida tendo por base critérios etários, explicada por Gillemard (2007) e também por outros/as autores/as, como Melissa Petit (2009), põe em evidência e reforça um percurso de vida rigidificado, marcado por etapas que marcam a passagem de um estatuto a outro, sem possibilidade de retrocesso, potenciando assim o surgimento de preconceitos e estereótipos relativamente a cada uma destas etapas. Estes preconceitos e estereótipos, que têm impactos muito distintos nestas diferentes fases, tornam-se muito significativos no que diz respeito à auto e hetero imagem, que se vai fortalecendo relativamente aos/as idosos/as. Perante situações de inatividade decorrentes do seu afastamento do trabalho, sobretudo pela reforma, as pessoas idosas acabam por ser remetidas frequentemente para situações de inatividade que reforçam representações de inutilidade destes indivíduos.

Conscientes dos impactos dos estereótipos e mitos existentes em relação às pessoas idosas, autores/as como Hoffman, Paris e Hall (1994) alertam para a tendência da sociedade para discriminá-las, ignorá-las, ou não (as) levar a sério (Hoffman, Paris & Hall, 1994, p.509). É neste entendimento que surge o conceito de “ageism” ou idadismo: estereótipo, preconceito ou discriminação baseados na idade, neste caso especificamente face a pessoas idosas (Fonseca, 2006, p.27).

Importa ter em conta que estes estereótipos e preconceitos em relação às pessoas idosas são um fenómeno muito abrangente, que tem subjacentes questões complexas e diversas, sendo importante reforçar que acabam por ter impactos diferentes de acordo com as circunstâncias de vida de cada pessoa, podendo reforçar nos/as próprios/as idosos/as uma auto imagem de incompetentes e incapazes.

## A REFORMA

Perante os novos desafios que se têm vindo a referir, importa compreender do que falamos quando nos referimos à reforma.

Em 1986, Erikson defendia que a forma como a reforma tem sido percebida ao longo dos tempos vinha a alterar-se. Enquanto que anteriormente a reforma era entendida como o tempo do descanso dos/as idosos/as depois de um período longo de trabalho, compreendia-se que esta era cada vez mais percebida como o tempo para usufruir de uma nova fase da vida, desfrutando de novas experiências e descobertas (Erikson, 1986).

O aumento da esperança média de vida e o facto de se chegar cada vez mais com melhores condições físicas e mentais à reforma, têm contribuído significativamente para esta mudança de perspectiva relativamente à reforma. A dissociação crescente entre a idade em que as pessoas se reformam e as manifestações de senescência, bem como as novas dinâmicas sociais, destacando-se as crescentes possibilidades de percursos muito diversificados que abrem possibilidades de entradas na reforma cada vez menos uniformes, têm trazido múltiplos desafios para a compreensão da reforma e, conseqüentemente, do papel de “reformado/a”.

Fonseca (2011) apresenta uma síntese das principais ideias associadas à “reforma”, que configura como três definições possíveis do conceito: “(i) ausência de emprego “a tempo inteiro”; (ii) rendimento económico proveniente da segurança social e/ ou de outras pensões; (iii) identificação pessoal com o papel de ‘reformado’.” (Fonseca, 2011, p.11).

Ainda que estejam a acontecer mudanças significativas relativamente à forma como a reforma é percecionada, a literatura evidencia que esta passagem de trabalhador/a a reformado/a tem implícito um conjunto de mudanças que, na maioria dos casos, terão um grande impacto na vida das pessoas, sendo considerada um autêntico momento de viragem na vida de cada um (Fonseca, 2011, p.11), comportando mudanças e desafios que implicam, por mais diversificados que possam ser os percursos, uma adaptação.

O grande desafio da reforma prende-se com o facto de esta contribuir para uma desinserção profissional, como defende Erikson (1986), e como corrobora Fonseca (2011), referindo que ao reformar-se, a pessoa abandona a condição de ‘activa’ (socialmente bastante determinada, como vimos) e necessita de se adaptar à condição de ‘reformada’ [...] (Fonseca, 2011, p.11). O trabalho, para além de ser um elemento fundamental na estruturação da vida económica e familiar dos indivíduos, acaba também por ser um importante contexto no que concerne ao estabelecimento de relações com colegas e até amigos/as com os quais a pessoa partilha grande parte do seu dia-a-dia. Erikson (1986) refere que o trabalho é um contexto em que a pessoa é parte de um empreendimento coletivo, é parte de algo maior que vai além do próprio indivíduo contribuindo também para a definição dos seus papéis sociais. Assim, a saída do mundo do trabalho implicará, necessariamente, um conjunto de readaptações, tanto na gestão do tempo no quotidiano, como na gestão das relações – sociais, profissionais e até familiares.

Neste sentido, autores como Kleiber e Amigo (2012) falam sobre a importância da preparação dos indivíduos para a reforma, nomeadamente a partir daquilo a que chamam de “educación para el ocio” (Kleiber & Amigo, 2012, p.139), visto que a reforma comporta uma alteração muito significativa relativamente à quantidade de tempo livre que a pessoa tem que gerir, podendo ser importante uma preparação consciente e atempada destas mudanças, também relativamente a aspetos objetivos como a gestão do tempo livre.

## TEORIA DO LAÇO SOCIAL

Procurando compreender os impactos da reforma na vida dos indivíduos à luz de uma outra abordagem, podemos refletir sobre as ruturas que esta mudança no contexto de vida dos indivíduos acarretam relativamente àquilo que Serge Paugam (2008) chama de Laço Social. Segundo este autor, o laço social tem sempre presente duas dimensões: a proteção, que se prende com os recursos que cada pessoa pode mobilizar perante as dificuldades com que se depara ao longo da vida, e o reconhecimento, que está intimamente relacionado com a interação com outras pessoas e que estimula a pessoa, reforçando a importância da sua existência e permitindo que seja valorizada pelo outro.

Assim sendo, reforça-se a ideia de que o trabalho pode efetivamente ser um importante contexto no que respeita ao fortalecimento do laço social em ambas as dimensões, podendo a reforma ser um precipitador da rutura do laço social dos indivíduos. Esta situação tornar-se-á particularmente evidente no que diz respeito ao laço de participação orgânica que, segundo Paugam (2008), se fortalece entre atores da vida profissional e tem subjacente a aprendizagem e o desempenho de uma função, tarefa no contexto laboral. O facto de o indivíduo ter estabilidade no emprego e garantias de proteção social asseguram a dimensão da proteção do laço social, que poderá não ficar tão afetada com a reforma, uma vez que à partida a pessoa continuará a ver garantidos os seus direitos de proteção social e de acesso a serviços – públicos e/ ou privados – de acordo com o seu percurso profissional. Por outro lado, no que diz respeito à dimensão do reconhecimento, que está associada ao sentimento de utilidade e estima social, já não se poderá dizer o mesmo, sendo esta uma das mais significativas ruturas que a reforma representa na vida do indivíduo. Como já foi referido, a reforma é frequentemente associada à inutilidade, havendo por isso uma desvalorização social do estatuto de reformado/a e do seu papel na sociedade. É neste seguimento que se torna imperativo pensar no impacto que esta rutura tem na vida dos indivíduos e das sociedades, pensando-se paralelamente se poderão existir formas de a contrariar.

Contudo, há que ter em conta que o Laço Social não se restringe à participação orgânica, daí que fará sentido perspetivar a

vivência da reforma considerando os outros tipos de Laço Social, assumindo-se que esta poderá ser uma das etapas mais privilegiadas para o reforço dos três outros tipos de laço social apresentados pelo autor.

No que diz respeito ao laço de filiação, que o autor associa à relação à família, destacando pais/filhos/as, pode verificar-se o seu reforço sobretudo em relação a netos/as, bisnetos/as ou outros elementos mais novos da família, havendo um investimento afetivo recíproco entre gerações. Fatores como a maior autonomia para se deslocarem bem como a capacidade para utilizarem e recorrerem às novas tecnologias da informação podem ser um recurso potenciador desta maior proximidade entre as gerações.

A reforma pode também ser o tempo de reforço do laço de participação eletiva, associado essencialmente às relações de amizade que a pessoa estabelece para além da família, tanto com pessoas com as quais já mantinha este tipo de laço, ou até pelo estabelecimento de relações de amizade com novas pessoas que possa conhecer nesta fase (Paugam, 2008).

Por fim, esta crescente tomada de consciência do papel que podem os/as idosos/as reivindicar enquanto agentes de mudança e de participação política e social poderá ser a expressão maior do fortalecimento do laço de cidadania (Paugam, 2008).

## NOTA METODOLÓGICA

Este artigo foi realizado a partir da análise de conteúdo de entrevistas realizadas a pessoas reformadas no âmbito de uma dissertação de Mestrado sobre “Voluntários/as reformados/as: Práticas de Voluntariado na Reforma”, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gerontologia Social (Martins, 2012).

Optou-se por basear todo este estudo numa metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), considerando que se pretendiam sobretudo compreender as motivações e representações dos/as participantes.

Realizaram-se seis entrevistas semidiretivas já que se procurou um contacto direto com as pessoas que participaram no estudo, selecionadas a partir de pessoas chave das instituições em que fazem voluntariado. O recurso a esta técnica de recolha de informação prende-se também com o facto de esta ter como grande potencialidade um dos principais objetivos deste trabalho, ou seja, a análise do sentido que os actores dão às suas práticas... (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

O material mobilizado para este artigo provém da análise de conteúdo das entrevistas a partir da qual se pretendeu chegar ao “rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, resultando na elaboração de indicadores (...) que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseada na dedução, na inferência”(Cappelle, s.a.).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A reforma, encarada como uma das transições significativas (Moen & Wethington, 1999) do processo de desenvolvimento, está marcada pela centralidade socialmente atribuída ao período de vida ativa e produtiva, o que leva a que a desinserção profissional que caracteriza a reforma se materialize como um dos grandes desafios que as pessoas têm que enfrentar aquando desta nova etapa das suas vidas.

A compreensão de significados para a reforma surge nos discursos das pessoas entrevistadas neste estudo, marcados essencialmente por um entendimento do que significa para si próprio/a o tempo da reforma, bem como dos seus possíveis papéis enquanto reformados/as.

Artur (68 anos) evidencia ao longo da entrevista esta reflexão sobre a reforma e a melhor forma de a encarar, que se torna óbvia quando refere que “eu acho que a reforma é para ser vivida de alguma forma! Sem estar parado, mas também sem ter a pressão do tempo do trabalho.”

“Quem trabalha 37 ou 38 anos, eu ainda consegui fazer 47 anos de trabalho, quando chegar ao fim desse tempo não pode estar sujeito a ter que se levantar às 7h porque às 8.30h tem que estar ali e depois sai às 16h... não, tem que ter uma certa liberdade, de arranjar um esquema em que tem obrigações para não ficar no ostracismo, ter alguma obrigação, de fazer alguma coisa, que é para me movimentar mas também não estar preso, senão a qualidade de vida vai-se embora.”

Artur realça a importância da pessoa ter objetivos para o seu dia-a-dia, de ter compromissos que o impelem a agir e a manter-se ativo, reforçando, porém, a importância de se encontrar um equilíbrio entre as atividades e compromissos que vai assumindo e outras dimensões que considera importantes, como o lazer e a liberdade de ir gerindo o seu tempo a seu gosto, remetendo-nos ao longo do seu discurso para importância das pessoas prepararem a sua reforma, tal como vai recomendando a pessoas amigas: “vocês começam a preparar, quando chegar a uma altura, começam a arranjar um hobby, uma coisa qualquer, que

depois quando deixarem de trabalhar, não tenham uma transição tão brusca. Quer dizer, às vezes, uma passagem que pode ser realmente um programa do voluntariado, quando for possível, um trabalho desses.... Um bricolage por exemplo, começar...”

Indo claramente ao encontro do que reforça a literatura, verifica-se que o percurso profissional das pessoas entrevistadas marcou de forma muito significativa as suas vidas, tanto pela intensidade e esforço exigido pela especificidade do trabalho desenvolvido, como referem José, 67 anos, (que fez toda a sua carreira ativa na Banca) - “durante a minha vida ativa tive sempre uma ocupação profissional muitíssimo intensa.”-, e João, 78 anos, (Chefe de Serviço Administrativo de uma grande empresa) - “eu era responsável por uma grande área administrativa numa das maiores empresas do Porto”-, como pelo envolvimento emocional que marcou todo um percurso profissional, patente nas palavras de Beatriz, 81 anos, (professora e assistente social em Angola e Moçambique) - “Mas foi tudo bonito e voltava a fazer o mesmo... eu como funcionária pública nunca o fui. Nunca tive horas, nem domingos.”-, de Ana, 57 anos, (professora do 1º ciclo), quando refere que “Eu na escola tinha que ser professora, muitas vezes tive que fazer o trabalho de uma auxiliar, tive que limpar a escola,...”, e de Matilde, 58 anos (cozinheira), - “Adorava! Ainda tenho saudades, mas...”.

## REPRESENTAÇÕES RELATIVAMENTE À REFORMA

Tendo sido tão evidente nas entrevistas este forte envolvimento em relação ao tempo do trabalho, ficou em aberto a curiosidade relativamente à forma como as pessoas entendem esta questão da saída do mercado de trabalho. Voltando à abordagem de Paugam (2008), compreende-se que várias pessoas fazem referência à rutura do laço de participação orgânica, mas associado sobretudo a outros, evidenciando um distanciamento a estes impactos menos positivos relativamente à reforma:

“...a maioria das pessoas quando entra na reforma fica com grande disponibilidade de tempo e às vezes até com dificuldade em saber como ocupar o tempo.” (José)

“Quando ao fim de muitos anos de trabalho se pára muito tempo as pessoas depois sentem que já não são capazes.” (Ana)

“Para não ser aquela, aquela saída... Sai do mundo do trabalho em que se levanta de manhã, chega a noite sempre ocupado, sempre ocupado e agora, de repente, fica sem ter que fazer nada.” (Artur)

Em relação a esta questão apenas Ana assume de forma clara o afastamento do trabalho como um momento de rutura, referindo que “Depois quando me reformei, sente-se a falta... Sente-se a falta... É muito bom estar reformada mas uma pessoa trabalha 30 e tal anos e depois o parar, pelo menos comigo, não deu resultado. Estive parada uns tempos, uns meses para descansar e tal mas depois...”

Esta constatação leva-nos a questionar o impacto que o facto de terem entrado na reforma poderá ter tido nos três outros tipos de laço social, mantendo-nos na abordagem de Paugam.

No que concerne ao laço de filiação, associado pelo autor ao reforço das relações familiares de diferentes gerações (Paugam, 2008), duas pessoas referiram que a reforma permitiu o reforço deste laço, sendo que o caso de Ana - “Depois também tinha uma neta bebé, que nasceu mais ou menos nessa altura, e eu

fiquei com ela diariamente, portanto tinha o tempo muito ocupado...(...) também tenho que dar resposta às necessidades dos meus porque também tenho pessoas de idade, tenho a minha mãe e outras pessoas da família, que também precisam de mim, e os meus filhos, a minha família mais direta” - e de Beatriz, que refere que “na Pré-reforma eu tive uma coisa que eu chamo o meu totoloto, que foi o neto que nasceu. E passado 4 meses, 5, fui a Lisboa buscá-lo porque ele nasceu muito miudinho e fui buscá-lo e trouxe-o.”

José menciona o reforço do laço de filiação mas em relação a outros, quando diz que “...algumas pessoas entram na reforma e têm uma vida muito ocupada, a cuidar de pais ainda mais idosos que necessitam ainda de muita assistência, ou com filhos ainda em condições em que precisam também de muita assistência...”

Apenas Beatriz faz referência ao reforço do laço de participação electiva, remetendo para um período após a reforma em que passava muito tempo com amigas, com as quais tinha programas diários “telefonava-me a T.: vamos à baixa passar a tarde e lanchamos, hoje pago eu. Na quinta depois telefonava a F.:hoje vamos à baixa” e lá ia eu. Era a semana toda.”

No que diz respeito à possibilidade de a reforma permitir o reforço do laço de cidadania, poder-se-á dizer que está patente no discurso de todas as pessoas entrevistadas, em diferentes momentos e referido de diversas formas, podendo-se aqui evidenciar a observação de João, quando relata que “Efetivamente eu queria, permita-me, dar-me nesse sentido. .... E, de tal forma que, tanto queria dar-me e hoje vivo assim.[muito dedicado ao voluntariado]”, ou que “Há muitas formas de ser útil, mas pareceu-me uma das formas de ter em conta, e portanto, foi por isso.”, bem como Ana, que diz que “o parar não ajuda e às vezes fazer alguns trabalhos de voluntariado, uma coisa levezinha vai ajudar as próprias pessoas reformadas, ao não as ajudar a envelhecer ou a deprimir e vai ajudar outros que precisam. No fundo há uma entreatjada.”

Também José faz referência à possibilidade de reforço do laço de cidadania, quando observa que “com a reforma a pessoa passa a ter mais tempo livre e começa a equacionar “Como é que eu vou ocupar este tempo?” E aí nasce a vocação para ser útil!”, acrescentando que “é uma boa pedagogia informá-los (aos reformados) sobre a vocação social de uma conduta pós-reforma.”

## CONCLUSÃO

Perante as reflexões apresentadas neste trabalho podemos compreender que é imperativa a exigência de uma maior flexibilidade às estruturas de apoio e suporte social, até porque o abandono da vida profissional pode dar-se em idades e segundo modalidades muito diversificadas de pessoa para pessoa e a transição do trabalho para a reforma é hoje muito mais fluida que dantes, articulando-se com formas de abandono da vida profissional carregadas de ambiguidade temporal e social como ‘horário flexível de trabalho’, ‘pré-reforma’, ‘desemprego de longa duração’, etc (Fonseca, 2011, p.19).

Considerando que a Pedagogia Social abre espaço para uma intervenção pedagógica perante necessidades sentidas pelas pessoas e que resultam dos conflitos que marcam a sociedade (Quintana, 1984), considera-se que os debates sobre a Reforma, sobre a forma como é vivenciada esta transição, como as pessoas se preparam (ou não se preparam) para esta mudança, bem como os preconceitos e estereótipos associados à reforma, à velhice e ao envelhecimento se constituem como preocupações atuais para a Pedagogia Social.

Neste sentido, e recuperando a perspetiva de Guillemard (2007), a tónica das políticas sociais não deve situar-se exclusivamente na indemnização do risco, devendo esta ser uma das suas componentes, mas tendo sempre como princípio orientador contribuir para manter as capacidades de participação efetiva das pessoas em contextos profissionais e/ ou outros. A autora refere que a proteção social deve ter subjacente o princípio de investimento social, explorado por Esping-Andersen (citado por Guillemard, 2007), que pressupõe o estabelecimento de meios que permitam o desenvolvimento das capacidades das pessoas e o seu acesso à educação e formação ao longo das suas vidas.

A valorização de outras dimensões da vida das pessoas, como vimos a partir da análise da teoria do Laço Social, de Serge Paugam (2008), será incontornável se se entender como fundamental uma mudança de paradigma relativamente àquele que poderá ser o lugar das pessoas mais velhas nas sociedades ocidentais. A discussão já não pode assentar na dicotomia atividade/ inatividade,

já que se tem tornado cada vez mais evidente que esta questão não pode ser lida apenas pela lente do trabalho formal e remunerado.

A problematização desta questão, para além da sua dimensão essencialmente económica, pode ser um dos fortes argumentos na reivindicação de uma nova solidariedade entre as gerações que assente numa maior capacidade para potenciar o papel das pessoas mais velhas nos mais diversos domínios da vida social.

Se esta visão mais otimista e possível da vivência da velhice ainda não é real para todas as pessoas e estará ainda para muitas longe de o ser, acredita-se cada vez mais que caminhamos para a reivindicação crescente desta continuação e reforço de uma mudança de paradigma, assente no respeito pelos Direitos Humanos de todas as pessoas, nomeadamente as pessoas idosas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cappelle, M., Melo, M., & Gonçalves, C. (2003). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais & Agroindustriais – Revista Eletrônica de Administração da UFLA*, 5 (1).
- Erikson, E., Erikson, J., & Kivnick, H. (1986) *Vital involvement in old Age*. New York: W. W. Norton.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fonseca, A. (2006). *O envelhecimento – Uma abordagem psicológica* (2ª edição). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Fonseca, A. (2011). *Reforma e reformados*. Coimbra: Almedina.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2010). Pordata - Base de dados Portugal contemporâneo. Acedido em 14 de Maio de 2014, em <http://www.pordata.pt/>
- Guillemard, A.M. (2007). Uma nova solidariedade entre as idades e as gerações numa sociedade de longevidade. In S. Paugam (Eds), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris: PUF.
- Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1994). *Development psychology today* (6th edition). New York: McGraw-Hill.
- Kliber, D. A., & Amigo, F. B. (2012). La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España. *SIPS - Pedagogia Social. Revista interuniversitária, Tiempos educativos, tiempos de ocio*, 20, 137-176.
- Martins, T. (2012). *Voluntários/as reformados/as: Práticas de voluntariado na reforma* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Sra. da Hora, Portugal.
- Moen, P., & Wethington, E. (1999). Midlife development in a life course context. In S. Willis & J. Reid (Eds), *Life in the middle*. S. Diego: Academic Press.
- Paugam, S. (2008). *O Laço social*, Paris: PUF.
- Petit, M. (2009). Os reformados como novo recurso para a solidariedade e a coesão social. In *Seminário Combater a Reprodução Intergeracional da Pobreza e da Exclusão Social: que intervenções?: Actas*. Senhora da Hora: Centro de Investigação em Ciências Sociais do Serviço Social.
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson
- Quivy, R., & Campanhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, M., & Zimmermann, C. (2009). O princípio da desmercantilização nas políticas sociais. *Caderno CRH* 22 (56), 345-358.

# ANIMAR A EMPRENDER: OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Martínez-Rodríguez, Francisco Miguel  
Entrena Jiménez, Socorro  
Carmona Orantes, Gabriel  
Universidad de Granada  
miguelmr@ugr.es; sentrena@ugr.es; gcarmona@ugr.es

## Palabras clave

pobreza y exclusión social, precariedad laboral, educación social, cultura emprendedora

## RESUMEN

En la actualidad estamos asistiendo a un aumento de las desigualdades sociales que se está viendo reflejado por un incremento en el número de desempleados, pérdida de poder adquisitivo por parte de las familias o una generalización de empleos precarios, entre otras cuestiones, que están dando lugar a una acentuación de las bolsas de pobreza. Para instituciones como Intermón Oxfam, Cáritas o la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN), las medidas de austeridad adoptadas por algunos países europeos, entre ellos España, y materializadas en recortes sociales, están agravando la situación hasta el punto de poner en peligro la estabilidad y la cohesión social. Según informa Oxfam, existe una estrecha relación entre la desigualdad económica extrema y la extorsión de los sistemas democráticos por parte de las élites. Este hecho pone de manifiesto que los gobiernos, y una parte importante de las instituciones políticas que representan, están al servicio de estas élites económicas dejando en un segundo plano a la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, en la presente comunicación describimos las consecuencias sociales, económicas, culturales, educativas y políticas que está ocasionando la actual crisis sistémica de corte neoliberal. Destacamos el fenómeno del precariado entendido como el resultado de la desestructuración de la clase obrera. El fomento de la cultura del individualismo, como estrategia neoliberal, está rompiendo los lazos de solidaridad tradicionales en las comunidades locales, buscando debilitar las posibilidades de cambio que históricamente han estado detrás del movimiento obrero y la cuestión social. Aquí cobra sentido la educación social, por un lado, como estrategia orientada a la toma de conciencia de la situación de oprimidos, como diría Freire (2000), en este caso precariados, como el primer paso para salir de la dependencia y de la humillación. Por otro lado, la educación social puede favorecer el desarrollo del emprendimiento social como forma de gestionar con autonomía y responsabilidad los propios recursos, en definitiva, incentivar el desarrollo local desde una visión crítica y participativa para salir del precariado.

## CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y PRECARIEDAD LABORAL DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES

El 20 de enero de 2014, la organización no gubernamental Intermón Oxfam presenta su informe anual bajo el título “Gobernar para las élites: secuestro democrático y desigualdad económica”. Los responsables de elaborar dicho informe llevan a cabo una dura crítica del actual modelo de desarrollo socioeconómico conocido como capitalismo neoliberal (Martínez-Rodríguez, 2013), generalizado y asumido por numerosos países en buena parte del mundo. Estos autores sostienen la existencia de una fuerte conexión entre la desigualdad económica extrema que caracteriza a la sociedad actual y la extorsión de los sistemas democráticos por parte de las élites.

Este acto deliberado que tiene como resultado “el secuestro de los procesos democráticos”, por aquellos que controlan el gran capital, ha provocado un incremento exponencial de la pobreza motivado por la desigual distribución de la riqueza a escala global, en la que tan sólo el 1% más rico del Planeta posee aproximadamente la mitad de la riqueza mundial, mientras que el 99% restante de la población debe contentarse con la otra mitad. Estos datos son el reflejo de un hecho cada vez más visible en el que los gobiernos, y una parte importante de las instituciones políticas que representan, están al servicio de las élites económicas dejando en un segundo plano a la ciudadanía.

Navarro, Torres y Garzón (2011) advierten del peligro del aumento de la desigualdad económica extrema para la estabilidad social de los países y una amenaza para la seguridad mundial. En su obra “Hay alternativas”, afirman que ésta desigualdad está ocasionando un aumento de la pobreza, impidiendo un crecimiento económico sostenible y agudizando los problemas sociales. Así mismo, representa un serio problema de cara a la cohesión social, ya que este secuestro democrático elimina por completo la igualdad de oportunidades.

En opinión de Intermón Oxfam (2014, p. 2): “cuando la riqueza se apropia de la elaboración de las políticas gubernamentales

secuestrándolas, las leyes tienden a favorecer a los ricos, incluso a costa de todos los demás (...). A menos que se adopten soluciones políticas valientes que pongan freno a la influencia de la riqueza en la política, los gobiernos trabajarán a favor de los intereses de los ricos, y las desigualdades políticas y económicas seguirán aumentando”. Oxfam (2014) insiste en las graves consecuencias que puede suponer el incremento de la extrema desigualdad económica, en cuanto que está consolidando los privilegios de las élites favoreciendo el control de un estatus quo en el que las futuras generaciones de estas élites exigirán la mejor educación, la mejor cobertura sanitaria y bajas tasas impositivas para sus patrimonios.

## INCREMENTO DE LAS DESIGUALDADES Y RIESGO DE FRACTURA SOCIAL

El presidente de la Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada), Rafael del Río Sendino, en la presentación del Informe Anual de la Fundación sobre “Precariedad y Cohesión Social”, en el que participa Cáritas, alerta del peligro de fractura social en España a causa de una pobreza en continuo crecimiento; unido a un progresivo deterioro de los derechos sociales y laborales de los ciudadanos, derivados de las llamadas políticas de austeridad, llevadas a cabo en algunos países europeos, entre los que se encuentra España, bajo la excusa de la crisis económica. Rafael del Río sostiene que, tras el estallido de la crisis española, en 2008, “las personas que no padecen ningún problema de exclusión social se han convertido en una estricta minoría”, por lo que se amplía la distancia entre los incluidos en la estructura social del país y los que se encuentran en situación de exclusión.

Un sector importante de las hasta ahora clases medias se mueven cada vez, con más frecuencia, hacia la exclusión. En épocas de crecimiento y “bonanza” económica no se reducen las bolsas de pobreza y exclusión en la misma proporción a como lo hacen en periodos de crisis, lo que convierte en un problema estructural a la desigualdad social. Entre los resultados negativos que está provocando este acentuado desplazamiento entre los grandes grupos de renta en nuestro país, el presidente de FOESSA avisa del riesgo a medio plazo de fragmentación social motivado fundamentalmente por el deterioro de la capacidad adquisitiva y de los derechos sociales de la población, en un contexto caracterizado por altas tasas de paro, poco empleo y precario, y reducción paulatina de los salarios de los trabajadores.

El Informe FOESSA y Cáritas 2014 al analizar los indicadores sociales relativos a la renta y la desigualdad destacan la brusca caída de las rentas, unido al incremento de los precios de productos básicos y alimentos, como uno de los aspectos que más han incidido de forma negativa sobre el bienestar de los hogares. Desde el año 2007, aunque con mayor incidencia a partir de 2010, la capacidad adquisitiva de los hogares españoles ha empeorado considerablemente. Así pues, se ha disparado la reducción

de la renta de los hogares españoles, año tras año, desde el inicio de la crisis agravándose en 2010 con una pérdida del 2.9%, del 3.4% en 2011 y del 3.8% en 2012, de media. Este hecho hace que la renta media de los españoles en la actualidad sea inferior a la que había en el año 2000.

Por otro lado, la Reforma Laboral en España aprobada en 2012 (Real Decreto-ley 3/2012), sienta las bases de este empobrecimiento paulatino de las clases trabajadoras. Según los responsables del Informe FOESSA, al favorecer un ajuste de los costes salariales, y la consiguiente pérdida de capacidad adquisitiva, se facilita el despido y se descentraliza más la negociación salarial dejando en un segundo plano a los representantes de los trabajadores. Paralelamente, tiene lugar una reducción progresiva de las remuneraciones de los empleados públicos.

Todo esto conduce a un aumento, nunca visto hasta el momento, de las diferencias de renta entre los hogares, colocando a España entre los tres países de la Unión Europea con los mayores niveles de desigualdad de renta. Bulgaria y Letonia son los dos únicos países con un nivel de renta inferior por debajo de los españoles, con el consiguiente peligro de que pueda convertirse en crónico, a largo plazo, este acrecentamiento de la desigualdad. Al dividir la población en tres niveles de renta: baja, media y alta, se observa que, tras el inicio de la crisis en 2007, el grupo de ciudadanos de renta baja ha pasado del 32% al 40% de la población española, el grupo considerado de renta media ha disminuido del 60% al 52%, y el de renta más alta prácticamente se ha mantenido estable pasando tan solo del 9% al 8%.

La crisis se ha cebado con el mercado de trabajo en particular, llegando a alcanzar la máxima tasa de paro registrada en España, en el primer trimestre de 2013, con un 27.2%, según datos de la Encuesta de Población Activa (EPA). La destrucción de empleo ha sido la tónica dominante durante los últimos años, hasta el punto de que a finales de 2013 el volumen de empleo registrado según la EPA era inferior al del año 2003. La Fundación FOESSA insiste en el grave riesgo social motivado por la evolución

del desempleo en España, instalando al mercado de trabajo en una situación muy negativa a pesar de las posibles expectativas positivas de un modesto crecimiento del PIB durante los próximos meses, como prevé el gobierno. Este raquítico crecimiento macroeconómico apenas reducirá la tasa de paro, por lo que no mejorará la ocupación. De hecho, sostienen que nuestro mercado de trabajo estará caracterizado por empleos más precarios, salarios más bajos y repartidos desigualmente, más empleo de carácter temporal y más paro generalizado. En este contexto, los jóvenes seguirán siendo uno de los colectivos más directamente afectados por el drama del desempleo, situándolos en una tasa que superará ampliamente el 50%, más del doble que la media de los países de la Unión Europea que se sitúa en torno al 20%.

## CAMINANDO HACIA EL PRECARIADO, LAS LÓGICAS DEL NEOLIBERALISMO

Por su parte, la European Anti Poverty Network (EAPN), conocida por su traducción al español como “Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social”, en un reciente dossier de trabajo titulado “Pobreza”, alerta del incremento de la pobreza severa en España y de cómo ésta está afectando negativamente a la recuperación del mercado de trabajo. En España se calcula que ya hay más de tres millones de personas en situación que Cáritas denomina como “pobreza severa”, es decir, personas que en 2012 han vivido con menos de 307 euros al mes. Desde el año 2007 casi se ha multiplicado por dos la tasa de pobreza severa en nuestro país, pasando del 3.5% al 6.4% en los últimos años. Esta tasa de pobreza varía según el nivel educativo de los sujetos, así pues, las personas que no han alcanzado un nivel de estudios básico o con estudios primarios tienen un valor más alto de tasa de pobreza relativa. En España la tasa de riesgo de pobreza por nivel de formación alcanzado para los sujetos con educación primaria o inferior es del 27.1%, mientras que los que poseen un nivel de educación superior es del 9.4%.

El hecho de tener trabajo ya no es garantía para que los ciudadanos tengan satisfechas todas sus necesidades elementales y unas condiciones de vida digna. La continua rebaja salarial que han experimentado la mayor parte de los trabajadores españoles en los últimos años, ha colocado a un sector importante de los mismos en un escenario de privación y carencia material, que algunos han calificado como “trabajador precario” o “precariado” (Gómez, 2010; Marhuenda, 2013). Hasta el punto de que muchos de estos trabajadores pobres no pueden hacer frente, como apunta Cáritas, a gastos imprevistos en su vida cotidiana, tienen retrasos en el pago del alquiler o la hipoteca o en los recibos de la luz, el agua o el gas. Otros muchos no pueden mantener una temperatura adecuada en su vivienda durante los meses fríos del invierno, e incluso no pueden permitirse una comida de carne, pollo o pescado cada dos días.

Esta realidad pone al descubierto un contexto de emergencia social caracterizado por el creciente empobrecimiento de la clase obrera que se ve abocada a la pobreza a pesar de tener un

empleo. Por el contrario, la economía especulativa crece exponencialmente por la elevada desregulación, permitida por una élite gobernante en connivencia con el gran capital financiero (Martínez-Rodríguez, 2013). Estas lógicas nacidas en el seno de los países abiertamente neoliberales tienen como resultado que las rentas del capital y de la citada especulación financiera, denominadas por Vicenç Navarro y Juan Torres (2012) como “las armas del terrorismo financiero”, se han multiplicado mientras que muchos ciudadanos, aún teniendo trabajo y un sueldo, están viviendo bajo el umbral de la pobreza. En este sentido, la EAPN en España informa de como se ha disparado la llamada “pobreza laboral” en nuestro país, pasando en el periodo 2007-2010 del 10.8% al 12.3%, tasa que por cierto sigue aumentando en estos años y que supera en más de 3 puntos porcentuales a la media europea.

Gómez (2010) afirma que el proletariado, la clase obrera, se halla en una profunda crisis al no ser capaz de llevar a cabo el proceso de transformación social, radical y profundo que históricamente se le había asignado en el contexto de construcción de la modernidad. Éste estaba caracterizado por el antagonismo y rivalidad entre obreros y campesinos, por un lado, y terratenientes, nobles y élites sociales por el otro. La lucha de clases se está viendo eclipsada por la globalización económica iniciada por el neoliberalismo. La organización del trabajo, y en general las relaciones laborales, están sufriendo grandes transformaciones que están convirtiendo el trabajo asalariado metafóricamente en una “cárcel”, en lugar de ser una herramienta destinada a la emancipación del sujeto y a la mejora social.

El endurecimiento de las condiciones laborales bajo el pretexto de la crisis está conduciendo al proletariado hacia el precariado, “entendido éste como el producto de una transformación del capitalismo que ha consolidado una matriz de acumulación en la que la forma-empleo ha cristalizado como precariado” (Gómez, 2010, p. 210). Así pues, el precariado hace referencia a los trabajadores asalariados que se encuentran en situación de precariedad. Habría que preguntarse ahora: ¿por qué y cómo hemos

llegado a esta situación? Gómez (2010, p. 212), apoyándose en autores como Ulrich Beck, Antonio Gramsci y Gyorgy Lukács, entre otros, mantiene que “el precariado es el resultado de la desestructuración de la clase obrera”.

Con la configuración del precariado el gran capital no sólo está explotando a los trabajadores como mano de obra barata, sino que además está despojando a los trabajadores de su conciencia de clase fomentando la cultura del individualismo y la competencia más feroz entre los propios proletarios. El objetivo final es explotar también sus condiciones de vida, dividiendo a la población y haciéndoles que se sientan culpables de la situación de dependencia económica que los conduce a la precariedad. El poder económico busca debilitar las posibilidades de cambio que históricamente han estado detrás del movimiento obrero y la cuestión social. Cobra aquí pleno sentido el dicho popular de “divide y vencerás”, implícito en el paradigma post-fordista extendido con la globalización económica. La clave del éxito del precariado radica en fomentar el individualismo entre las nuevas generaciones, entre los ciudadanos y trabajadores, romper con los lazos de solidaridad tradicionales en las comunidades locales, con la ayuda mutua y la colaboración, haciendo creer que, tanto en la vida como en el trabajo, la llave del éxito está en competir y hacerse un hueco en la sociedad o la empresa, cueste lo que cueste y caiga quien caiga.



## NECESIDAD DE FOMENTAR LA CULTURA EMPRENDEDORA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Aquí es donde cobra sentido la educación social, como motor crítico para el cambio y la mejora social, capaz de analizar las trayectorias socio-históricas que han conducido al precariado y, a partir de ahí, plantear alternativas desde el punto de vista socioeducativo que permitan superar las necesidades derivadas de este proceso de precarización laboral. Freire (2000) apostaba por una educación que permita al sujeto tomar conciencia de su situación de oprimidos, en este caso precarizados, como el primer paso para salir de la dependencia, de la humillación. En este sentido, la educación social ayuda a gestionar con autonomía y responsabilidad los propios recursos, en el momento en el que se aboga por el emprendimiento social como estrategia que busca salir de la dependencia y humillación de los trabajadores por parte del gran capital.

Teniendo esto presente, podemos focalizar esta capacidad de autorrealización o autonomía personal hacia lo laboral o económico, desarrollando a través del fomento de la autonomía, las competencias emprendedoras de los sujetos. Pero además, la autonomía no queda restringida sólo a lo económico si tenemos en cuenta su dimensión integral, sino que posee un sentido más amplio orientado hacia un modelo de persona en la que destaquen, entre otras cualidades, la libertad, la solidaridad y la responsabilidad social.

Visto así, el desarrollo de la autonomía por medio de la educación social redundará, por un lado, en un beneficio económico centrado en la capacidad emprendedora; y, por otro lado, en un beneficio social, al configurar un modelo de ciudadano solidario y responsable al ser capaz de “autogobernarse” desde un sentido de responsabilidad social. Por lo tanto, la dimensión económica y social de la autonomía se complementan dando lugar a una mejora social. Llegamos así a la conclusión de que la educación social es necesaria para poder ir generando un cambio “cultural” que dé lugar a nuevos valores, conocimientos, actitudes, etc., con los que fomentar la cultura emprendedora como modelo de desarrollo sostenible y equitativo, con el que “crecer” económica y socialmente.

### LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LOS RETOS DEL SIGLO XXI: LA CULTURA EMPRENDEDORA

La importancia de la educación para la promoción de la cultura emprendedora queda patente en el trabajo presentado en 2004 por la Dirección General de Empresa de la Comisión Europea, titulado “Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación”, en el que Erkki Liikanen, pone de manifiesto que la educación puede ayudarnos “a promover el espíritu empresarial entre los jóvenes, contribuyendo a crear una cultura más empresarial en nuestra sociedad”.

Liikanen reconoce la trascendencia de la educación para fomentar el espíritu empresarial, ya que éste es una capacidad básica que se ha de transmitir mediante el aprendizaje permanente. La educación puede contribuir a generar una actitud favorable, al aumentar la sensibilización por el trabajo por cuenta propia y proporcionando las competencias emprendedoras necesarias. He aquí, un importante reto para los educadores.

Según Frago, Jover y otros (2004, p. 29) asistimos a un momento de enormes cambios que están dando lugar a: “procesos de reestructuración y crisis” del mercado de trabajo, por lo que nos vemos obligados a buscar nuevas estrategias con las que hacer frente al problema del desempleo y al precariado. Es aquí donde se justifican acciones como el desarrollo de programas educativos para el fomento de la cultura emprendedora, por parte de especialistas en educación social, como estrategia válida con la que afrontar los cambios mencionados.

La relevancia de consolidar una cultura emprendedora en Europa para generar mayor crecimiento económico, y al tiempo mayor cohesión social, se pone de manifiesto en un estudio de David B. Audretsch (2002) que lleva por título *Entrepreneurship: A survey of the literature*. En este estudio se llega a la conclusión de que “la creación de empleo se concentra cada vez más en las empresas nuevas y pequeñas, y no en las grandes”; además, “los países que presentan un mayor aumento en los índices de iniciativa empresarial tienden a mayores reducciones de las tasas de desempleo.”.

Asimismo, desde la Unión Europea se insiste constantemente acerca de que el espíritu empresarial puede contribuir también “a la cohesión social de las regiones menos desarrolladas y a la entrada en el mercado laboral de las personas sin empleo o vulnerables.” Es decir que, para crecer económicamente y generar mayor cohesión social, parece necesario consolidar un clima más favorable al emprendimiento social en la sociedad europea.

### EL PAPEL DE LOS EDUCADORES SOCIALES

A la luz de estas consideraciones, la educación social no sólo debe ayudarnos a adquirir las competencias sociales, referidas por Habermas (1982), para que el sujeto se desarrolle como persona. Debe ir más allá, por eso, cuando hablamos de competencias emprendedoras contemplamos la educación social en el sentido otorgado por Feroso (1994), entendida ésta como parte o aspecto de la educación integral de la persona que le permita integrarse en todas las facetas de la vida social. Como lo económico es, a su vez, parte integrante de lo social, la educación social debe asumir también las tres funciones vinculadas a lo educativo: personal, social y económica.

Por ello, fomentar las competencias emprendedoras debe hacerse atendiendo a esa triple dimensionalidad. De esta forma, los educadores sociales contribuirán al desarrollo de la cultura emprendedora, convirtiéndose ésta en motor de crecimiento económico sostenible desde el punto de vista social y medioambiental. Los especialistas en educación social pueden contribuir desarrollando una cultura más emprendedora, a través de programas de sensibilización, motivación y difusión del espíritu emprendedor; ya sea desde la educación no formal o, inclusive, desde la propia educación formal, colaborando en los propios centros educativos con el diseño e implementación de proyectos de intervención socioeducativos orientados en esta dirección.

Es competencia del educador social poner a los jóvenes en contacto con el espíritu empresarial y darles el apoyo que precisan para desarrollar el emprendimiento social. En este sentido, es clave, pues como conocedor de la sociedad que le rodea y especialista en proyectos de intervención socioeducativos es capaz de diseñar, planificar, implementar y poner en práctica acciones educativas orientadas al fomento de la cultura emprendedora desde esta triple perspectiva: promoviendo la dimensión personal, social y económica de jóvenes.

## A MODO DE SÍNTESIS

El profesor Caride (2005) defiende que la educación social debe permitir el desarrollo comunitario, atendiendo a las necesidades de la comunidad para así transformar la realidad. Una forma de conseguir esto es a través del autoempleo (o cultura emprendedora), como recientemente ha manifestado Yunus (2008), ya que en su opinión, éste es fundamental para el desarrollo de una región. Por lo tanto, si la educación es para muchos (Dewey, 1997; Petrus, 2004; Puelles Benítez, 2004; Chomsky y Otero, 2005; entre otros) la vía más importante para extender la democracia en una sociedad, para hacerla más justa y equitativa, en todos sus ámbitos y dimensiones; no podemos olvidar democratizar también los medios que permiten el desarrollo económico y, por ende, social.

La insuficiencia de iniciativa empresarial de los jóvenes es un problema grave al que se enfrenta la sociedad española. Como nos indica Galindo (2005), existe una falta de voluntad y mentalidad de logro entre los jóvenes pertenecientes a la clase obrera, lo que pone en evidencia la presencia de valores y creencias laborales (aspectos culturales y psicosociales) que condicionan negativamente la iniciativa empresarial. La educación social tiene que contribuir a mejorar dicha realidad, pues de lo contrario, seguiría al servicio de los intereses particulares de unos pocos y, en tal caso, no podríamos seguir hablando de educación, sino a lo sumo de instrucción, o lo que es peor aún, de adoctrinamiento, condicionamiento o socialización en valores y creencias que permiten perpetuar y reproducir el estatus quo vigente.

Visto desde esta perspectiva, parece acertado señalar que el fomento de la cultura emprendedora, es una alternativa válida incluso para colectivos y grupos sociales que tradicionalmente han estado desvinculados de las iniciativas empresariales. Puesto que las prácticas emprendedoras se han asociado siempre a las élites sociales, desde el punto de vista intelectual, cultural y económico fundamentalmente.

Así pues, la educación, como “producto” de la “construcción social e histórica” (Álvarez-Uría y Valera, 1991; Álvarez-Uría, 2001) que ha estado tradicionalmente al servicio de determinadas

clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1981; Willis, 1988), puede ser “reconducida” y orientada también para mejorar la situación socio-laboral y económica de jóvenes con escasos recursos formativos, culturales y económicos con la idea de que desarrollen emprendimiento social. Luchar contra el precariado supone gestionar con autonomía y responsabilidad los propios recursos, promoviendo iniciativas de desarrollo local que empoderen a los trabajadores y ciudadanos.

Por todo ello, es fundamental el desarrollo de iniciativas emprendedoras llevadas a cabo por especialistas en educación social, orientadas hacia colectivos históricamente alejados del proceso emprendedor por su condición social y económica. Presentándose, al mismo tiempo, como estrategia de desarrollo humano e interiorizada como proyecto social integrado. Como podemos observar, educación social y desarrollo socioeconómico, están íntimamente relacionados, dando como resultado de esta unión la mencionada “cultura emprendedora”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Uría, F. (Coord.) (2001). *La construcción social de la subjetividad*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Álvarez-Uría, F., & Valera, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Audretsch, D. B. (2002). *Entrepreneurship: A Survey of the Literature*. London: Institute for Development Strategies, Indiana University y Centre for Economic Policy Research (CEPR). Recuperado de [http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green\\_paper/literature\\_survey\\_2002.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/green_paper/literature_survey_2002.pdf)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Caride, J. A. (2005). *La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social*. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Chomsky, N., & Otero, C. P. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós.
- COMISIÓN EUROPEA. (2004). *Ayudar a crear una cultura empresarial: Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Bruselas: Dirección General de Empresa. Recuperado de [http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support\\_measures/training\\_education/doc/entrepreneurial\\_culture\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/entrepreneurial_culture_es.pdf)
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- European Anti Poverty Network-EAPN. (2014). *Dossier Pobreza de EAPN en España*. Madrid: EAPN España. Recuperado de [http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier\\_pobreza.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf)
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación crítica*. Barcelona: Herder.
- Frago, E., Jover, D., López, V. M., Márquez, F., & Mora, G. (2004). *El empleo de los inempleables: metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid: Editorial Popular.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fundación FOESSA. (2014). *Precariedad y Cohesión Social. Análisis y perspectivas*. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas. Recuperado de [http://www.foessa.es/publicaciones\\_compra.aspx?Id=4834](http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=4834)
- Galindo, P. (2005). *Cultura Emprendedora y dinámica sociolaboral. Estado de la cuestión*. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales (4): psicología de las organizaciones, del trabajo y recursos humanos y de la salud* (pp. 419-424). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, A. (2010). *El trabajador precario y la construcción del precariado como sujeto del cambio*. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía*, 11, 209-217.
- Habermas, J. (1982). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Marhuenda, F. (2013). *Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad*. En C. Ruiz, A. Navio, M. Fandos y P. Olmos (Coords.), *Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 81-93). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Madrid: Pirámide.
- Navarro, V., & Torres, J. (2012). *Los amos del mundo: las armas del terrorismo financiero*. Barcelona: Espasa.
- Navarro, V., Torres, J., & Garzón, A. (2011). *Hay alternativas: propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Sequitur.
- OXFAM. (2014). *Gobernar para las élites: secuestro democrático y desigualdad económica*. Oxfam Internacional. Recuperado de <http://www.oxfamintermon.org/es>
- Petrus, A. (2004). *Educación Social y Educación Escolar. Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*, 11, 87-109.
- Puelles, M. (2004). *Educación, igualdad, mercados y democracia*. *Revista Educación y Pedagogía*, 38 (16), 27-48.
- Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, *de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral*. (BOE 36 de 11/02/2012). Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-2076](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-2076)
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Yunus, M. (2008). *Un mundo sin pobreza: las empresas sociales y el futuro del capitalismo*. Barcelona: Paidós.

# AS TIC E OS ATUAIS DESAFIOS SOCIAIS: A SUA IMPORTÂNCIA NO QUOTIDIANO DOS ADOLESCENTES

Valente da Silva Couto, Maria João  
Ricoy, María Carmen  
*Universidade de Vigo - Faculdade de Ciencias da Educación*  
mjoaocouto@uvigo.es; cricoy@uvigo.es

**Palavras-chave**  
TIC, inclusão digital, desafios socioeducativos, adolescentes

## RESUMO

Os atuais desafios sociais reforçam a importância de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tanto no processo formativo, como no quotidiano repercutindo na qualidade de vida e na melhoria das competências socioprofissionais dos cidadãos e no lazer. Na linha do referido, é de interesse analisar as atuais dinâmicas de utilização das TIC, pelos adolescentes, com o objetivo de revelar os benefícios derivados do seu emprego e as lacunas formativas envolventes. Esta tarefa de diagnóstico também é útil para a melhoria da delimitação e implementação de estratégias que, a partir do âmbito escolar e extra-académico, contribuam para estabelecer a ligação apropriada com vista ao êxito dos desígnios dos adolescentes na sociedade do conhecimento.

Esta investigação forma parte de uma mais ampla e o apresentado neste trabalho está enquadrado numa metodologia qualitativa. Para a recolha dos dados foram dinamizados 10 grupos de discussão com um total de 83 adolescentes, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Como resultados do presente estudo cabe apontar que é atribuída pelo coletivo uma grande importância às TIC, reconhecendo as suas possibilidades de utilização e aprendizagem em contextos formais, não formais e informais. Descobre-se que realizam distintos usos associados com as atividades quotidianas e de lazer para a: consulta de conteúdos; descarga de filmes, música e jogos; publicação de fotografias e pequenos vídeos; como meios de comunicação; etc. Contudo, os participantes identificam desvantagens com a utilização dos dispositivos digitais que se plasman fundamentalmente num certo isolamento físico que deriva da precariedade das relações sociais desencadeadas.

## INTRODUÇÃO

Um dos desafios das sociedades atuais está na inclusão digital dos cidadãos. Van Deursen e Van Dijk (2013) entendem que as desigualdades de acesso físico à internet evoluiu para uma divisão que inclui as diferenças de habilidades para a usar. Neste sentido Ricoy, Suárez, Membiela, Valente e Feliz (2014) descobrem algumas evidências em particular no contexto universitário refletidas no tipo de atividades desenvolvidas (de cariz avançado para os alunos com longa experiência com as TIC e mais básico para os que iniciaram o uso das TIC pouco antes da entrada na universidade). Estas assimetrias entre cidadãos poderão comprometer a equidade social e tornar infrutífero o que Scarpa e Corrente (2012) reconhecem ser o interesse pelo ser humano. Procurando contrariar as referidas circunstâncias, espera-se que cada comunidade seja capaz de promover as condições necessárias para a boa utilização das TIC, no sentido da melhoria da qualidade de vida e da justiça social; expressa na igualdade de oportunidades para o acesso ao conhecimento, à formação e ao emprego.

No referido sentido as instituições educativas ocupam um papel decisivo. Espera-se destas entidades a definição de estratégias para a efetiva transposição para contextos locais das normativas inter(nacionais) que dão conta da necessidade de inovação educativa e da inclusão das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. Em concreto, compete-lhes criar as condições idóneas para que os indivíduos desenvolvam ou reforcem as capacidades necessárias à utilização autónoma e eficaz das TIC. Além dos requisitos técnicos de acessibilidade, é fundamental o desenvolvimento de competências individuais de usabilidade. Attewell (2012) também coloca a tónica no conceito de competência, pela sua relevância em diferentes áreas sociológicas, como por exemplo nos debates envolvendo a equidade laboral.

Convictas das potencialidades destes recursos e da sua relevância para o percurso profissional dos cidadãos, os membros das entidades educativas deverão ser conscientes das exigências formativas dos contextos socioeconómicos onde se inserem, de tal forma se sejam capazes de responder às necessidades, específicas de cada realidade. Procurando concretizar o desígnio que atrás se expôs, é adequado descrever as atuais dinâmicas de

utilização das TIC, de tal forma que se revelem as lacunas formativas. Esta tarefa de diagnóstico é útil para se prosseguir com o delinear e implementação de planos de estudo e metodologias realistas. Para Pallarés (2013), trata-se de encontrar pontes entre a escola e os alunos, uma vez que eles continuam a pensar que a instituição escolar lhes pode ser útil no futuro.

Aos alunos reserva-se o desafio e a capacidade de construção de um percurso formativo competitivo, capaz de satisfazer as mais elevadas exigências do mercado de trabalho. Para tal, deverão reunir as competências que simultaneamente lhes permitam manejar o conhecimento, quer seja como consumidores ou autores, beneficiando da difusão global que a internet proporciona e da redução dos constrangimentos físicos, de tempo e económicos, muitas vezes associados aos processos de ensino-aprendizagem.

Com este trabalho pretende-se conhecer a perceção dos alunos sobre o papel que as TIC ocupam no seu quotidiano. Interessa descobrir o uso que fazem destes recursos, explorando a temática na procura de informação relevante para considerar numa possível estruturação do contexto formativo, planos de estudos e/ou módulos de aprendizagem. O conhecimento da realidade numa pequena escala deve também estar na base das políticas educativas, de tal forma que o ensino seja efetivamente contextualizado, respondendo às reais necessidades das populações e aos desafios socioeconómicos locais e globais. Ricoy, Couto e Feliz (2012) acrescentam que averiguar sobre a bagagem tecnológica dos alunos, em qualquer nível de ensino, constitui uma tarefa importante que deverá obviamente anteceder a planificação da atividade docente, indagando sobre os conteúdos mas também sobre as condições de acesso às TIC. Assim sendo, definem-se como objetivos:

- Identificar os principais interesses dos adolescentes, no que se refere às TIC.
- Conhecer a regularidade, intensidade e tipo de utilização que fazem das TIC aplicando-as em diferentes âmbitos.
- Descrever as vantagens e/ou inconvenientes que encontram associados ao uso das TIC.

## METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Numa dinâmica de conversa com os participantes, foi possível reunir informação relevante para a investigação de tipo qualitativo apresentada neste trabalho. Recorreu-se ao grupo de discussão como técnica para a toma de dados. A partir dos mesmos dinamizaram-se reuniões com os alunos do ensino secundário. Esta opção metodológica é frequentemente utilizada em investigação educacional pelo seu grande potencial (Callejo, 2001) e por se considerar uma forma interessante de indagar e credível para a compreensão da temática de estudo. O diálogo que se estabeleceu com os participantes nem sempre conduziu a consensos. Antes, o debate foi suficientemente rico para produzir diferentes opiniões sobre o tópico e as finalidades da investigação. Isto por se entender que a riqueza do conteúdo deriva da diversidade de pareceres.

O guião das perguntas dos grupos de discussão foi elaborado ad hoc para responder aos objetivos da investigação, sendo composto por um conjunto de perguntas estruturadas. Devido às restrições implícitas, neste trabalho, apresentam-se os resultados relativos a uma delas. O tópico-guia considerado ficou definido da seguinte forma: “Qual a importância das TIC na sua vida pessoal?” A pergunta realizada é suficientemente ampla e de interesse para conhecer o tipo de utilização das TIC pelos alunos de secundária, assim como para facilitar a análise das vantagens e desvantagens entendidas pelos participantes.

### RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Os grupos de discussão foram dinamizados no terceiro período do ano letivo de 2011-2012. Concretizou-se um convite aberto aos alunos de diferentes centros escolares. A condução dos grupos de discussão foi levada a cabo por uma das investigadoras responsáveis deste trabalho. As reuniões para as conversas com os grupos ocorreram numa sala de aula disponibilizada, no horário acordado previamente com as Direções Executivas das respetivas escolas. A duração de cada debate com os estudantes

do ensino secundário oscilou entre os 30 e 45 minutos; com uma duração média de 34 minutos e 37 minutos.

Os participantes foram informados acerca: do tempo previsto de duração dos grupos de discussão, dos objetivos da investigação e da garantia de confidencialidade. A recolha oral da informação foi gravada em suporte áudio, para a posterior transcrição e análise de conteúdo. Previamente os alunos devolveram uma autorização dos encarregados de educação para a participação na investigação, assim como para o registo áudio do conteúdo produzido.

Tanto quanto possível, para desenvolver a discussão, foi criado um ambiente de confiança, procurando que os participantes aprofundassem e falassem de forma sincera sobre as questões em causa. Incentivou-se também ao diálogo, deixando que os raciocínios surgissem espontaneamente e não fossem cortados inoportunamente. Na questão em causa foi factível que os alunos explorassem exaustivamente a temática. Contudo, em certas ocasiões, foi necessário contrariar a tendência natural em divagar que afastava do assunto central. Apesar disto, em nenhum momento se contrariou a opinião dos alunos, mesmo que fosse oposta à perspectiva da investigadora que coordenou o grupo de discussão. Cabe ressaltar que no diálogo ofereceu-se uma grande liberdade de participação aos alunos. Procurando acompanhar as suas opiniões e discursos, sempre que oportuno, a dinamizadora tomou a palavra para esclarecer alguma temática, desbloquear e/ou enriquecer a conversa e dar por finalizada a discussão da pergunta.

O produto obtido nos grupos de discussão foi estudado seguindo um processo de análise de conteúdo. Krippendorff (2012) define-o como uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas a partir de textos (ou outros conteúdos com sentido) adequada para o tratamento dos dados recolhidos em grupos de discussão. Ela consiste na identificação de padrões de resposta, capazes de gerar unidades aglutinadoras dos discursos. Procedeu-se à codificação das unidades com sentido como programa para Analysis of Qualitative Data (AQUAD). Hsieh e Shannon (2005) consideram que é útil para a pesquisa e interpretação subjetiva do conteúdo de dados de texto, através do

processo de classificação sistemática com a identificação de temas ou tendências. A codificação aplicada consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo” (Bardin, 1991, p. 103). O processo de categorização inicial definiu-se tendo em consideração os objetivos propostos para a investigação.

Uma vez transcritos os textos e preparados para compatibilizá-los com o programa AQUAD, na análise de conteúdo começou-se por ler e reler atentamente o resultado da discussão, prestando especial atenção às principais unidades de significado. Da codificação aplicada derivaram unidades aglutinadoras. Através da categorização sistemática e exaustiva, com a interpretação cuidadosa dos dados, foi possível conhecer a perceção dos participantes envolvidos no estudo, mediante um olhar compreensivo. O sistema de codificação desenrolou-se a partir de ideias completas.

### CONTEXTO E PARTICIPANTES

O trabalho que se apresenta enquadra-se no projeto de investigação “As TIC como recursos didáticos na aprendizagem da matemática no ensino secundário”. Para a seleção do nível de ensino objeto de investigação teve-se em consideração o fato dele privilegiar o prosseguimento de estudos e contar com a presença da disciplina de Matemática na sua estrutura curricular e pressupor a utilização das TIC. Desta forma espera-se que os alunos participantes estejam familiarizados com estes recursos.

Na investigação promovida participaram estudantes que frequentavam o curso Científico-Tecnológico, no ano letivo 2012/2013 nas seguintes escolas (para cada uma indica-se a designação dos grupos (G) de discussão correspondentes):

- Secundária da Boa Nova (G1 e G2)
- Secundária D. Sancho I (G3 e G4)
- Secundária Vila Cova da Lixa (G5 e G6)
- Secundária Soares de Basto (G7 e G8)
- Secundária de Pinheiro (G9 e G10)

Os referidos centros educativos localizam-se em cinco dos concelhos do norte de Portugal, respetivamente: Matosinhos, Vila Nova de Famalicão, Felgueiras, Oliveira de Azeméis e Penafiel.

Na parte do estudo aqui apresentada participaram 83 alunos (62 mulheres e 21 homens). A idade estava compreendida entre os 15 e os 19 anos, com uma média de 16,7 anos. A maior parte (f=43) frequentava o 12º ano do ensino secundário, cerca de um terço (f=24) eram alunos do 10º ano e quase um quinto (f=16) dos participantes estavam matriculados no 11º ano. O debate promoveu-se através da dinamização de uma dezena de grupos de discussão, considerando, respetivamente, em cada um deles o seguinte número de sujeitos: 9, 11, 7, 9, 8, 8, 8, 7, 8 e 8.

Os participantes foram selecionados utilizando critérios de proximidade e acessibilidade, com o objetivo de assegurar a recolha de informação e responder aos objetivos da investigação. Para facilitar o diálogo entre os implicados dos grupos de discussão foi considerada na seleção dos alunos a capacidade e fluidez da comunicação derivada da relação preestabelecida entre eles; que foi possível perceber no primeiro contato. Para a recolha de informação era desejável que, entre os adolescentes, se produzisse um diálogo fluido e rico, a partir de uma atitude ativa e comprometida.

Cabe salientar que os alunos mostraram-se muito participativos e interessados, o que se evidenciou pela sua colaboração voluntária. Inclusivamente, muitos deles revelaram-se simultaneamente surpreendidos e agradados por se estar a desenvolver um estudo baseado nas suas próprias opiniões. Em geral não eram conscientes do seu potencial e da relevância das suas apreciações para a investigação educativa.

## RESULTADOS

Os resultados serão apresentados tendo em consideração as categorias de primeiro nível inerentes ao processo de análise de conteúdo aplicado aos dados recolhidos, numa das perguntas formuladas. Assim expõem-se as seguintes unidades aglutinadoras associadas:

- A importância atribuída às TIC pelos adolescentes.
- O uso que os adolescentes fazem destes recursos.
- As vantagens e controvérsias que lhes atribuem.

No que se refere à importância das TIC no quotidiano dos participantes, é evidente que estes recursos fazem parte do dia a dia. Globalmente atribuem-lhes muita relevância, no âmbito académico e de lazer. Os participantes utilizam frequentemente uma abundante variedade de dispositivos tecnológicos, de uma forma bastante diversificada, o que supõe uma relevância substancial para muitos deles. Alguns consideram as TIC como algo fundamental e imprescindível na sua vida e sem as quais se tornava muito difícil viver. Esta posição extrema, assumida por distintos participantes, fica evidente no seguinte excerto:

*“A TIC têm muita importância nas nossas vidas. É impossível viver sem elas. Eu uso-as para assuntos pessoais e para os relacionados com a escola, 50 por cento para cada. Para filmes, música...”* (aluno do grupo nº 1).

Por outro lado, há os alunos que manifestam uma posição moderada perante o uso das TIC. Além de considerá-las importantes e com uma presença expressiva são menos entusiastas a respeito deste tema. Neste sentido, das suas narrativas depreende-se uma utilização justificada por necessidades pontuais, que permite centrar o foco da atenção noutras atividades diárias, considerando que este tipo de recursos não é tão imprescindível.

Quanto à frequência de utilização das TIC, verificou-se a existência de dois tipos de alunos. Uns que indicam que as usam assiduamente, existindo também os que recorrem a elas com

pouca regularidade, por exemplo, algumas vezes por semana. Enquanto que, relativamente ao tipo de uso que fazem dos recursos de nova tecnologia (tabela 1), evidencia-se que são elementos comuns ao contexto de aprendizagem (formal ou não formal) e/ou de lazer. Alguns adolescentes referem a descarga intensiva e ininterrupta de conteúdos: nomeadamente de filmes, música e jogos.

FREQUÊNCIA	TIPOS DE USO	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas vezes por semana</li> <li>• Diariamente</li> <li>• Algumas vezes por semana</li> <li>• Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lazer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descarga de conteúdos</li> <li>• Comunicação com amigos</li> <li>• Publicação de conteúdos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas vezes por semana.</li> <li>• Diariamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta livre de conteúdos</li> <li>• Consulta orientada de conteúdos</li> </ul>

Tabela 1. Uso das TIC pelos alunos

Cabe salientar que, de forma notória, os participantes não dispensam as mensagens escritas por telemóvel ou a utilização das redes sociais. Entendem como positivo que estas comunidades, estando disponíveis de forma gratuita, são a forma ideal de contactar com os colegas que estão distantes. Além disso, de-ram mostra com evidências substanciais de privilegiarem com as redes sociais assuntos pessoais, independentes da escola e consideram que lhes servem principalmente como distração nos momentos de lazer. No caso do uso da internet sustentam que tem como vantagem permitir fazer download de música, filmes e jogos ou publicar pequenos vídeos, fotografias, etc.

No referente ao contexto académico justificam a utilização das TIC por ser-lhes atrativas as potencialidades da internet. Verifica-se que apresentam adesão aos novos dispositivos tecnológicos e muitas aplicações digitais que fazem uso da web. Os participantes sustentam que estes recursos lhes permitem aprendizagens de todo o tipo. Além disso, consideram que apresentam os conteúdos de uma forma muito apelativa e em múltiplos formatos (texto, áudio, vídeo, etc), rapidamente e que podem ser acedidos em qualquer momento. No seu entendimento, as TIC são muito procuradas pelos jovens pois permitem-lhes responder às múltiplas solicitações do quotidiano estudantil, quer seja por livre vontade em consultas autónomas de conteúdos, ou orientados pelas sugestões dos seus professores.

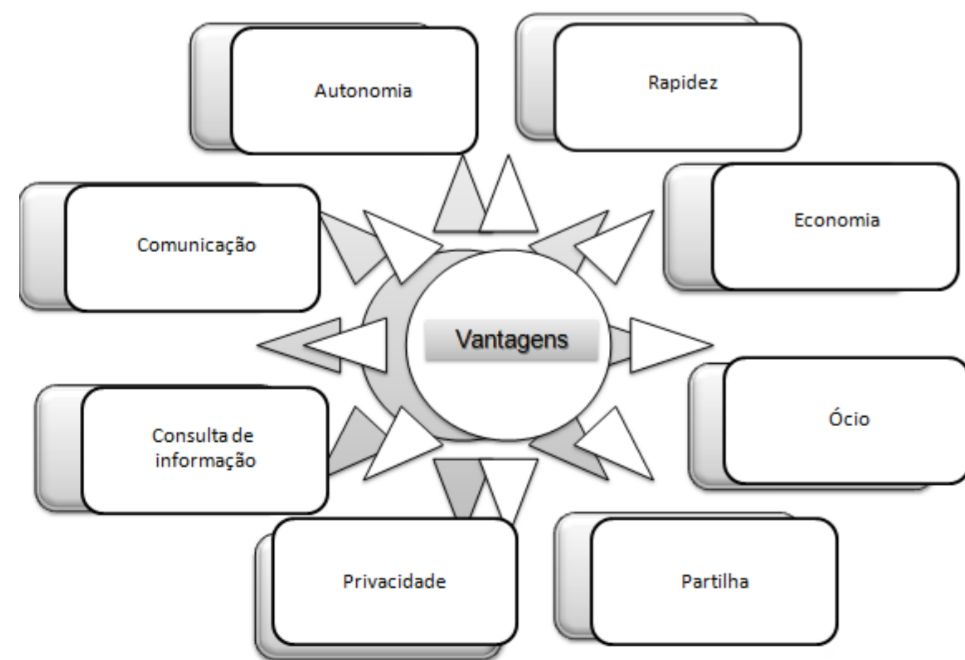


Figura 1. Vantagens da utilização das TIC

Os adolescentes essencialmente encontram vantagens com o uso das TIC (figura 1) associadas à consulta de informação e à comunicação que podem estabelecer com os colegas. Também avaliam positivamente as atividades de ócio que realizam através da Internet, que lhes permitem partilhar interesses pessoais com os seus colegas de forma privada, autónoma, rápida e económica.

Por outro lado, no que se refere às desvantagens decorrentes da utilização das TIC (figura 2), alguns alunos entendem que muitas vezes as atividades de ócio com estes recursos prejudicam o tempo que deveriam dedicar aos estudos ou às tarefas escolares. Neste sentido, também ocorre que o grande interesse que as TIC lhes despertam os canalizam para atividades de lazer em detrimento das questões escolares. A modo de exemplo veja-se a seguinte frase: “Às vezes tenho o trabalho e o facebook ligado ao mesmo tempo” (aluno, do grupo nº 7).

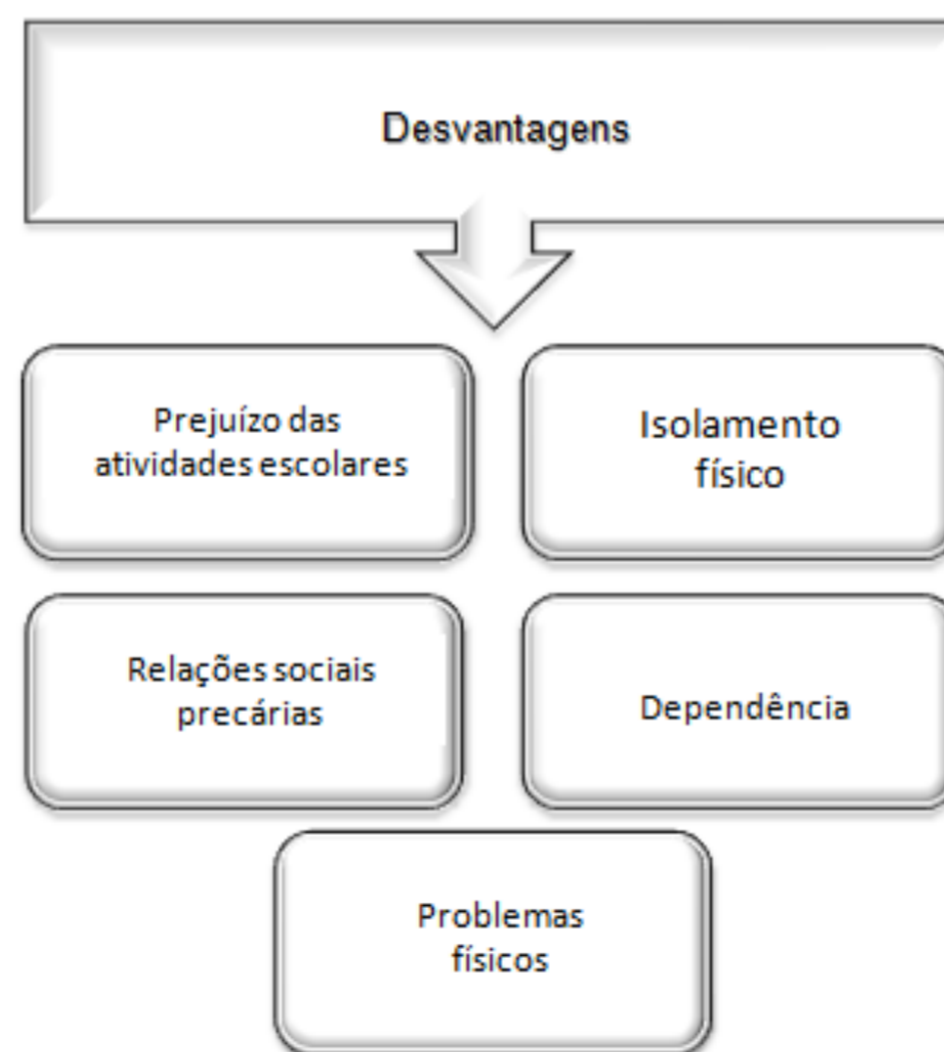


Figura 2. Desvantagens da utilização das TIC

Por outro lado, no âmbito das relações pessoais as distintas posições podem, em alguns casos, ser contraditórias. Como se viu, alguns participantes consideram que em contextos virtuais se promove a comunicação entre amigos. Contudo outros são da opinião que o atual uso que se faz destes recursos digitais promove o isolamento físico ou cria a ilusão da promoção das amizades. Alguns alunos manifestam relutância no convívio com os dispositivos em causa. Em concreto, referem que os longos períodos de utilização desses equipamentos poderão ser tão nocivos, ao ponto de originar lesões na visão e de âmbito lombar. Esses alunos são conscientes do seguinte:

“Agora estamos muito presos às tecnologias. Não fazemos desporto. Quando eramos crianças brincávamos com os amigos, agora passam a vida no computador. É mau. Daqui a alguns anos estamos todos de óculos. Também vou ter problemas nas costas” (aluno do grupo nº 2).

Como alternativa referem que tendem a ocupar o tempo livre com atividades de lazer, que promovem o exercício e o bem estar físico, o convívio com a natureza e as relações interpessoais. Na sua opinião, estas atividades, não fazendo uso das TIC evitam algumas consequências nefastas que advêm da utilização intensiva de alguns dispositivos tecnológicos.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Deste estudo derivam respostas que podem melhorar os atuais desafios decorrentes da mudança social. De feito, concordando com Lyon et al. (2013), entende-se que as abordagens qualitativas constituem um veículo idóneo para despertar a consciência sobre a justiça social. Em todo caso, espera-se contribuir para que desperte o interesse por melhorar a competência digital a partir dos processos de aprendizagem, tanto no âmbito formal como no não formal e informal, através de uma utilização inovadora das TIC que seja concordante com as expectativas dos adolescentes.

No que se refere à regularidade, intensidade e tipo de utilização das TIC pelos adolescentes detetou-se uma certa dispersão. Alguns participantes recorrem a elas diariamente e em todo momento, enquanto outros apenas algumas vezes por semana. Contudo, de uma forma geral, consideram-nas importantes nas suas vidas, por isso dão-lhe diferentes tipos de aplicação. Por outra parte, não manifestam situações de desigualdades em termos de acessibilidade a estes recursos. Isto torna viável o uso das TIC em processos de aprendizagem formais, não formais e informais sem limitar os adolescentes por questões espaço-temporais. A dificuldade de acesso aos recursos já não constitui um entrave à sua inclusão em contextos educativos, na medida em que em geral as têm disponíveis e este coletivo dispõe individualmente de diferentes dispositivos digitais.

No que se refere aos âmbitos de atuação, os participantes revelam que as TIC lhes são de utilidade fundamentalmente para atividades de ócio e nas tarefas escolares. Cabe indicar que apesar de lhes serem proveitosas em vários contextos, a sua aplicabilidade educativa está limitada principalmente à atividade orientada pelo professor a partir da sala de aula. Neste sentido, existe ainda uma certa falta de receptividade para afrontar uma aprendizagem autónoma com estes recursos. Apesar de estarem disponíveis inúmeras ferramentas na Web, os intervenientes não revelam que beneficiem delas substancialmente por iniciativa própria. Em consequência, a comunidade educativa, família e outros agentes socioeducativos têm por diante um importante trabalho. Neste sentido, é relevante continuar contribuindo para

a promoção das competências básicas para a concretização do desígnio “aprender a aprender”. Cabe apontar que a aprendizagem autónoma ao longo da vida é um dos imperativos capazes de enfrentar com sucesso as mudanças socioprofissionais com as que se encontrará o coletivo objeto deste estudo.

Jones, Ramanau, Cross e Healing (2010) constatam que o uso que se faz das tecnologias muitas vezes não corresponde com o que seria de esperar de pessoas que teoricamente são designados como “nativos digitais”, como é o caso dos adolescentes. Nem sempre a destreza técnica que evidenciam tem correspondência com a capacidade digital global que precisam na “sociedade do conhecimento”. Cabe sugerir às administrações escolares, às comunidades educativas, famílias e a outros agentes socioeducativos a ampliação dos contextos de aprendizagem a partir do desenvolvimento de atividades de carácter académico e extra-académico, beneficiando do grande potencial tecnológico disponível e do atrativo destes recursos para os jovens. Nesta linha, é desejável que se incremente a difusão de conteúdos e a promoção de práticas pedagógicas orientadas por via eletrónica, como por exemplo as webquest, com vista à exploração autónoma das competências digitais básicas para enfrentar com sucesso os desafios decorrentes das mudanças das atuais dinâmicas sociais.

Enquanto às vantagens que encontram sobre o uso das TIC, os adolescentes referiram as associadas com a: consulta de informação, comunicação entre colegas, partilha de interesses de forma privada e autónoma, rápida e económica. Adicionalmente, consideram que estes recursos lhe permitem atingir aprendizagens de outro tipo, beneficiando da: facilidade e imediatez de consulta, difusão e utilização de conteúdos em múltiplos formatos, etc. Contudo, não fica evidente que com as mais-valias que percebem reforcem autonomamente as suas estruturas de aprendizagem. Por exemplo a consulta de informação restringe-se a situações pontuais e isoladas. Ou seja, não é surpreendente que a facilidade de utilização associada à destreza técnica implique necessariamente a dinamização da atividade de aprendizagens significativa. Daí que se aconselhe a produção, difusão e utilização de recursos didáticos digitais integrados em práticas

pedagógicas em contexto de sala de aula para extrapolá-las à praxis informal em diversas situações.

Sobre as desvantagens, os adolescentes referem que algumas vezes o uso das TIC não coincide com o tempo destinado a trabalhos académico. Reconhecem que se dedicam excessivamente ao desenvolvimento de atividades digitais em contextos de lazer podendo prejudicar a aprendizagem académica. Às vezes expressam esta falta de controlo, em termos de dependência o que deve ser motivo de atenção dos profissionais da educação e da família; não pela via da proibição se não mediante a abordagem de estratégias sociodidáticas que melhorem a sua gestão dos tempos de estudo e a tipologias de aplicações digitais empregadas. Recomenda-se uma maior implicação por parte dos educadores e da família na orientação da gestão dos tempos de estudo, mas também na promoção da capacidade de “aprender a aprender”, tão necessária nos contextos socioprofissionais futuros dos adolescentes.

Cabe ressaltar que alguns adolescentes consideram que, infelizmente, o uso que atualmente fazem das TIC, em concreto com as redes sociais, promove o isolamento físico, determinados problemas de saúde e/ou a promoção de amizades pouco ou nada recomendáveis. Outros autores relatam também problemas associados ao uso intensivo das TIC, nomeadamente a obesidade derivada da escassez de exercício físico (Kautiainen, Koivusilta, Lintonen, Virtanen, & Rimpelä, 2005). Com isto se nota a necessidade de valorização das atividades desportivas e das interativo-afetivas. Esta tendência coincide em parte com a necessidade dos jovens, detetada por Caride, Lorenzo e Rodriguez (2012), em estar com os seus pares à medida que progridem academicamente e com aqueles que têm mais idade. Por isto, é de sublinhar a importância das relações interpessoais e da educação em valores que deve acompanhar todos os processos de ensino-aprendizagens e, em particular, aqueles que promovem a utilização das TIC. Aconselha-se que a formação técnico-pedagógica formal e não formal, capaz de promover as competências digitais, seja acompanhada do conhecimento das normas de segurança na rede e do reconhecimento atempado de situações



de sobreutilização prejudiciais ao normal desenvolvimento socioafetivo dos adolescentes.

Por último, incidir em que resulta relevante a criação ou promoção das condições necessárias para a utilização das TIC favorecendo a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento, formação e emprego. Cabe indicar que nos diferentes âmbitos as TIC ocupam um espaço relevante. Por isso, neste sentido, compete tanto à administração escolar, como à instituição familiar e à educativa criar as condições idóneas para que os menores desenvolvam ou reforcem as suas capacidades, habilidades e destrezas para a utilização autónoma e responsável dos dispositivos digitais. Entre outros, os profissionais da educação deverão ser plenamente conscientes das atuações que envolvem os diferentes contextos formativos, sociais ou de lazer e laborais para promover respostas que de forma preventiva ou paliativa atendam ou combatam as possíveis situações de risco relacionadas com o uso das TIC.

**Nota:** Esta investigação procede de uma Tese de Doutoramento na Universidade de Vigo, enquadrada na didática da Matemática e financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) através de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/63472/2009).

**Agradecimento:** Manifestamos o nosso profundo agradecimento aos participantes da investigação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attewell, P. (2012). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 21-44.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Callejo, J. (2001). *El Grupo de Discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Caride J., Lorenzo, J., & Rodríguez, M. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers and Education*, 54 (3), 722-732.
- Kautiainen, S., Koivusilta, L., Lintonen, T., Virtanen, S., & Rimpelä, A. (2005). Use of information and communication technology and prevalence of overweight and obesity among adolescents. *International Journal of Obesity*, 29 (8), 925-933.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Los Angeles, CA: Sage.
- Lyon, H., Bike, D., Ojeda, L., Johnson, A., Rosales, R., & Flores, L. (2013). Qualitative research as social justice practice with culturally diverse populations. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 5 (2), 10-25.
- Pallarés, M. (2013). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252.
- Ricoy, M., Couto, M., & Feliz, S. (2012). Oportunidades encontradas com a utilização das TIC e problemáticas atribuíveis à fenda digital nos alunos do Campus de Ourense. In X. M. Cid Fernández, X. Rodríguez Rodríguez, & D. Gonçalves (Eds), *Fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local* (pp. 230-238). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ricoy, M., Suárez, M., Membiela, P., Valente, M., & Feliz, T. (2014). *A persistencia da fenda dixital no alumnado universitario*. In M. Lameiras, A. Vila, & A. Vaquero (Eds), *Proxectos INOU 2012. Investigación aplicada na provincia de Ourense* (pp. 233-262). Ourense: Universidade de Vigo e Deputación de Ourense.
- Scarpa, P., & Corrente, M. (2012). La dimensión europea del Educador. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 63-74.
- Van Deursen, A., e Van Dijk, J. (2013). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 8, 1-20.

# DE LOS NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO A LAS PROFESIONES EMERGENTES. EL CASO DE LA ANIMACIÓN SOCIOLABORAL

Fernández González, M<sup>a</sup> R.

Dapía Conde, M<sup>a</sup> D.

Facultade Ciencias da Educación. Campus de Ourense. Universidade de Vigo  
ofoe-to@uvigo.es; ddapia@uvigo.es

Palabras clave

Animación Sociolaboral, Educación Social, profesiones emergentes

## RESUMEN

Las transformaciones sociales, formativas y económicas, que se están produciendo en la sociedad moderna, provocan que la orientación laboral sea una demanda actual y en progresión creciente en nuestra sociedad del siglo XXI. Estas circunstancias coyunturales, unidas a las nuevas modalidades de asesoramiento comunitario que promueven el cambio social y la participación de los sujetos en su proceso de inserción sociolaboral, constituyen los fundamentos que nos permiten establecer desde un punto de vista epistemológico que la Animación Sociolaboral debe ser reivindicada como una profesión emergente. Así mismo, los estudios realizados por diferentes entidades relacionadas con el fomento del empleo apoyan esta consideración. Por lo que, concluimos que el desempleo/empleo debe ser considerado un nuevo yacimiento de empleo y la Animación Sociolaboral un ámbito de intervención de los Educadores y Educadoras Sociales con substantividad propia y específica.

## LOS NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO (NYE): UN RECORDATORIO

La expresión <<Nuevos Yacimientos de Empleo>> se refiere a una alternativa de generación de empleo basada en el bienestar y la calidad de vida. Nace para dar respuesta a la necesidad europea de contar con una serie de trabajadores y trabajadoras que ocuparan aquellos empleos destinados a satisfacer y ampliar la calidad de vida de su ciudadanía. Sus orígenes se remontan al año 1993, fecha de publicación del Libro Blanco. Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y Pistas para entrar en el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors, presidente por entonces de la Unión Europea.

De entre las prioridades establecidas en este informe para conseguir un crecimiento económico, destacamos el ir al encuentro de las nuevas necesidades, mediante la creación de una economía social que resuelva las necesidades de los sectores más débiles. A partir de ella se derivan los nuevos yacimientos de empleo, al centrarse en cubrir necesidades de trabajo no satisfechas en nuestra economía surgidas de los cambios radicales (sociodemográficos, tecnológicos y económicos) que se están dando en la sociedad en un marco temporal determinado.

El Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC, 2004), tras analizar diferentes definiciones relativas a los yacimientos de empleo, presentes en la abundante literatura existente sobre los mismos, afirma que

todas ellas apuntan básicamente las mismas características: la misión principal (...) se centra en la generación de empleo a partir de la cobertura de nuevas necesidades no satisfechas por las vías tradicionales del mercado o de la intervención pública, de forma que localizan su actividad –producción o prestación de servicios– en un ámbito territorial específico: el ámbito local (pp. 25-26).

Inicialmente, la Comisión de las Comunidades Europeas (1993) identificó 4 tipos de NYE que responden a otras tantas

necesidades: servicios de la vida diaria, servicios de mejora de la calidad de vida, servicios culturales y de ocio, y servicios de medio ambiente. Sin embargo, no es hasta la siguiente publicación de esta Comisión (1995) cuando se concretan para cada uno de aquellos una serie de actividades específicas de actuación y se identifican 17 ámbitos, que más tarde son ampliados en un segundo informe de la Comisión Europea (1998) (prevención de riesgos laborales y servicios de mediación y asesoramiento en la resolución de conflictos). Así mismo, en el Estado español, por características propias, se añadieron la gestión de la energía y el deporte (Cachón, 1996) (ver Tabla 1).

Tabla 1: NYE: Servicios y ámbitos

TIPOS DE SERVICIOS	ÁMBITOS
De la vida diaria	Servicios a domicilio Atención a la infancia Ayuda a juventud en dificultades Mediación y asesoramiento en la resolución de conflictos Nuevas tecnologías de la información y la comunicación
De mejora de la calidad de vida	Mejora alojamientos Servicios de seguridad Transportes colectivos locales Revalorización de espacios Comercio de proximidad Gestión energía
Culturales y de ocio	Turismo Audiovisual Valorización patrimonio cultural Desarrollo cultural local Deporte
De medio ambiente	Gestión residuos Gestión agua Protección y mantenimiento de zonas naturales Control contaminación Gestión medioambiental

Fuente: CIDEDEC (2004, p. 35)

Actualmente no se suele utilizar el concepto de nuevos yacimientos de empleo y se asocia a otros como: nuevas oportunidades de empleo, ocupaciones emergentes, etc., “mezclándose con otras actividades con las que comparte sólo algunas de las características que desde su aparición, se han considerado definitorias de los nuevos yacimientos de empleo” (CIDEC, 2004, p. 39).

## **LAS PROFESIONES EMERGENTES. EL CASO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

El uso de los conceptos de profesiones nuevas y emergentes frente al de yacimientos de empleo nace, por un lado, del hecho de que estos últimos buscan “aquellas actividades capaces de generar empleo con independencia de si responden o no a nuevas profesiones o actividades” (Jiménez, Barreiro & Sánchez, 1998, p. 19); y, por otro, de la inexistencia de categorías específicas para incorporar nuevas ocupaciones, que obliga a su asimilación en categorías más globales o próximas (CIDEC, 2004; SEPE, 2013).

Fue el italiano Nicola Cacace (1995) el que se planteó la existencia de tres tipos diferentes de profesiones:

- Tradicionales: presentes en el mercado desde antiguo y con una demanda de empleo que está estancada o en retroceso.
- Emergentes: profesiones conocidas, presentes en el mercado desde hace tiempo, pero cuya demanda crece a un ritmo superior a la media, porque las profesiones en cuestión han sabido innovar continuamente sus contenidos, para responder a las necesidades de la sociedad.
- Nuevas profesiones: aquellas que aún no existen en número significativo en un país y en un periodo concreto, pero cuya demanda crece a unos porcentajes muy elevados.

Debido a las dificultades que entraña el estimar el número de empleos que generará la demanda del mercado laboral (máxime en plena crisis económica y en un entorno en el que los conocimientos y las profesiones se transforman a un ritmo vertiginoso),

se hace muy difícil identificar las nuevas profesiones de una forma clara y completa, diferenciándolas claramente de las emergentes. Esta diferenciación difusa nos lleva, en la actualidad, a hablar de “profesiones con mayor potencialidad de empleo”.

Por un parte, el Servicio Público de Empleo del estado español, en sus últimas publicaciones sobre los perfiles de la oferta de empleo identifica aquellos perfiles ocupacionales que han tenido más potencial de empleo, al ser las profesiones más demandadas en un determinado período de tiempo. La finalidad es comprender el funcionamiento del mercado laboral, de manera que tanto las empresas como las entidades educativas y las candidaturas que tratan de incorporarse a este mercado cambiante, se adapten mejor a él. En esos documentos, dos perfiles están directamente relacionados con la Educación Social: <<otros profesionales de la educación>> (SEPE, 2013) y <<animadores/as de tiempo libre>> (SEPE, 2014).

Por otra parte, la guía online de nuevas ocupaciones ubicada en el Portal de la Consejería de Educación y Universidades del Principado de Asturias (Educastur), Barcelona Activa– o la Confederación Empresarial Vasca en su Guía de Orientación Profesional (Confebask.) presentan asimismo las nuevas oportunidades profesionales agrupadas en diferentes sectores. Los sectores más directamente relacionados con el ejercicio profesional de la Educación Social son: cultura; educación; medio ambiente; sanidad y salud; servicios sociales y a las personas; y, turismo, ocio y tiempo libre, que dan lugar a un abanico de nuevos perfiles demandados por el mercado laboral que se pueden consultar en los referidos portales de internet.

De entre todas las ocupaciones representadas en los portales mencionados anteriormente, presentamos en la Tabla 2, las profesiones vinculadas directamente con la Educación Social. Como se puede apreciar el abanico es amplio y variado, relacionándose con los cuatro ámbitos de la educación social.

Tabla 2. Profesiones emergentes y nuevas profesiones relacionadas con la Educación Social

SEPE (2013, 2014)	EDUCASTUR
<p>Otros profesionales de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores/as de Educación de Personas Adultas</li> <li>• Educadores/as de personas con discapacidad psíquica</li> <li>• Profesionales de la Educación Ambiental</li> <li>• Formadores/as de formación no reglada</li> <li>• Formadores/as ocupacionales</li> </ul>	<p>Servicios Sociales y a las personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador/a de calle</li> <li>• Técnico/a de participación social</li> <li>• Mediador/a</li> <li>• Experto/a en reinserción de población exreclusa</li> <li>• Trabajador/a familiar</li> <li>• Técnico/a social de soporte a trabajadores/as inmigrantes</li> <li>• Dinamizador/a de actividades extraescolares</li> <li>• Asistente especializado/a en atención a la mujer</li> <li>• Gestor /a de entidades no lucrativas</li> <li>• Orientador/a profesional</li> <li>• Insertor/a laboral</li> <li>• Ludotecario/a</li> <li>• Educador/a Ambiental</li> <li>• Técnicos/as en prevención y asistencia a la violencia de género</li> <li>• Gestor/a de Animación Sociocultural</li> <li>• Agentes en desarrollo local</li> <li>• Consultor/a social</li> <li>• Educador/a social</li> </ul>
<p>Animadores/as de tiempo libre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animadores/as comunitarios</li> <li>• Animadores/as turísticos/as</li> <li>• Monitores/as de Educación y Tiempo Libre</li> </ul>	<p>Turismo, Ocio y Tiempo Libre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestor/a de Animación Sociocultural</li> </ul>
	<p>Sanidad y Salud:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico/a en prevención y asistencia a las víctimas de violencia de género</li> <li>• Técnico/a en adopciones y acogida</li> </ul>

BARCELONA ACTIVA	CONFEBASK
<p>Educación (Ayuntamiento de Barcelona, 2013a):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes en formación profesional y ocupacional; (Formador/a de cursos en formación para el empleo)</li> </ul>	<p>Actividades socioculturales y educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador/a de calle</li> <li>• Técnico/a de participación social</li> <li>• Mediador/a</li> <li>• Experto/a en reinserción de la población exreclusa</li> <li>• Trabajador/a familiar</li> <li>• Técnico/a social de soporte a trabajadores/as inmigrantes</li> <li>• Dinamizador/a de actividades extraescolares</li> <li>• Asistente especializado/a en atención a la mujer</li> <li>• Gestor/a de entidades no lucrativas</li> <li>• Orientador/a profesional</li> <li>• Insertor/a laboral</li> <li>• Ludotecario/a</li> <li>• Gestor/a de animación sociocultural</li> <li>• Consultor/a social</li> <li>• Educador/a social</li> <li>• Técnico/a en adopciones y acogida</li> <li>• Técnico/a en prevención de asistencia a la violencia de género</li> </ul>
<p>Servicios sociales (Ayuntamiento de Barcelona, 2013b):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a personas dependientes por edad, enfermedad o discapacidad</li> <li>• Atención a necesidades relacionales familiares y sociales (maltratos, violencia machista, personas con VIH/SIDA, apoyo a la adopción, drogodependientes, marginación social, protección jurídica, ...);</li> <li>• Atención a necesidades educativas y laborales (orientación laboral, ludotecas, voluntariado, ...)</li> </ul>	<p>Restauración, alojamiento y actividades turísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestor/a de animación sociocultural</li> </ul>
<p>Cultura (Ayuntamiento de Barcelona, 2013c)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión cultural territorial de carácter generalista: gestión municipal, centros culturales, centros cívicos, programa</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia partir de la información presente en las páginas web de las entidades citadas anteriormente.

## LA ANIMACIÓN SOCIOLABORAL (ASL) COMO CONTEXTO DE APARICIÓN DE PROFESIONES EMERGENTES.

El Libro Blanco referido al título de Grado de Educación Social define al educador y a la educadora social “como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005, p. 127), y resalta tres grandes ámbitos de intervención:

- la Educación Especializada, que pretende favorecer la inserción social de personas y colectivos en situación de conflicto y exclusión social;
- la Animación Sociocultural que centra su atención en las necesidades socioculturales y de desarrollo comunitario de una determinada comunidad; y,
- la Educación de Personas Adultas (EPA) que atiende a las necesidades formativas de esa población vinculadas a su desarrollo personal y a su adaptación sociolaboral.

De esta clasificación ha desaparecido uno de los ámbitos que en las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales, celebradas en Barcelona en 1988, se establecieron y que fueron “una de las primeras formulaciones de los ámbitos específicos de la educación social tal como son actualmente entendidos” (Gómez Serra, 2003, p. 240). El ámbito que ha perdido substantividad es el referido a la Animación Sociolaboral; bien, debido a que su origen se situaba dentro de una de las posibles áreas propias de la EPA –la formación relacionada con el mundo del trabajo–, que junto con la formación básica compensatoria, la formación cívica y la formación para el desarrollo personal y social, constituyen su escenario de actuación; o bien, su desaparición puede estar causada por entender que la ASL es un campo transversal a los definidos por la ANECA. Por ejemplo, es parte de la Educación Especializada cuando se trabaja en la inserción sociolaboral del colectivo inmigrante, de la

población exreclusa o de las personas discapacitadas; y, se encuentra en numerosos programas de animación sociocultural cuando se forma en habilidades para el empleo.

Considerando la Educación Social “como un instrumento igualitario y de mejora no sólo de la conducta del hombre en sus relaciones con los demás, sino de la misma sociedad que genera los desajustes que hacen necesaria la intervención profesional del educador social” (Froufe Quintas, 1997, p. 185), consideramos que se deben reivindicar las funciones propias de la Animación Sociolaboral, como una de las áreas de actuación de la Educación Social. Su aplicación es imprescindible para minimizar los efectos producidos en la actualidad por las alarmantes cifras referidas al desempleo y contrarrestar el riesgo de que aumenten cada vez más las personas en situación de exclusión social.

La Animación Sociolaboral se configura como un “método de trabajo en el que se aúnan las prácticas, métodos y experiencias de la Animación Sociocultural y de la Orientación Laboral” (Maya & Caballero, 2001, p. 20). Son numerosas las definiciones existentes de Animación Sociocultural. Por el carácter internacional y universal del organismo que la promueve UNESCO, entendemos la Animación Sociocultural como “el conjunto de prácticas sociales que tienen por finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integradas” (Unesco, 1982).

Por su parte, definir la Orientación Laboral, implica en primer lugar diferenciarla de otros conceptos que se suelen emplear indistintamente, pero que presentan matices diferentes. Orientación Laboral, Orientación para el Empleo y Orientación Profesional son términos relacionados, pero con identidad propia. Los dos primeros se suelen emplear para referirse a cualquier proceso de orientación relacionado con el trabajo, mientras que el último, al centrarse en proporcionar una ayuda que va más allá de la mera búsqueda de un empleo y se amplía al desarrollo de la carrera (Sánchez García, 2004), es el marco de actuación de los otros términos. Por ello, los ámbitos de intervención de la orientación profesional son el académico, el de transición, que se refiere al paso de la formación –generalmente reglada- a la profesión, y el

laboral que se refiere a la formación y orientación para el empleo. Según Sarasola Ituarte (1998), la Orientación para el empleo u Orientación Laboral *concreta su espacio de intervención en el ámbito del desempleo o su peligro, en un intento de proporcionarle aquellas competencias que aumenten la empleabilidad (o capacidad para insertarse en el empleo) y la ocupabilidad (o capacidad para adaptarse a las nuevas exigencias que requiere el mundo del trabajo) al sujeto en cuestión* (p. 108).

La intersección de estos dos conceptos da lugar a la realización de proyectos de Animación Sociolaboral que pretenden mejorar la posición de los individuos y grupos ante el mercado laboral y así incidir en las condiciones en las que viven.

Según Maya y Caballero (2001), las características que presentan esos proyectos son:

- implican una metodología de intervención que ayuda a la construcción y desarrollo de los aspectos sociales y personales de los individuos y grupos;
- persiguen impulsar procesos que, mediante una acción dinamizadora, inciten a la ciudadanía a organizarse desde su libertad para realizar acciones y conseguir su participación en la solución de los problemas que genera la reordenación del mundo del trabajo; y,
- suponen la aplicación de la metodología de investigación -acción.

Así entendida la Animación Sociolaboral, y apoyándonos en la amplia presencia dentro de las profesiones nuevas y emergentes (señaladas en la Tabla 2) de trabajos enmarcados en este ámbito de intervención consideramos que debe ser un ámbito de intervención substantivo y con identidad propia de la Educación Social. Los perfiles específicos identificados son experto/a en reinserción de población exreclusa; orientador/a profesional; orientador/a laboral; insertor/a laboral; docentes en formación profesional y ocupacional, sobre todo en la enseñanza de régimen especial (formador/a de cursos en formación para el empleo);

técnico/a social de soporte a trabajadores/as inmigrantes; agente en desarrollo local.

Por último, creímos conveniente comprobar si esa sensibilidad mostrada en las demandas profesionales tenía su correlato en la formación universitaria de los graduados en educación social. Para ello analizamos los planes de estudio del Grado en Educación Social de todas las universidades en las que imparte en el actual curso 2013/14 (ver Tabla 3), y, por otro, hicimos un vaciado del índice de todos los volúmenes publicados hasta la fecha de la revista *Pedagogía Social*, *Revista Interuniversitaria*, con el ánimo de comprobar la presencia o ausencia de la Animación Sociolaboral.

El listado de universidades y centros con esta titulación fue extraída de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y más concretamente de su aplicación QEDU –Qué Estudiar y Dónde en la Universidad–.

Tabla 3. Presencia de formación específica en ASL en los planes de estudios de las universidades españolas en las que se imparte el Grado de Educación Social

UNIVERSIDAD	CENTRO	TIPO	ASL
Autónoma de Barcelona	Facultad de Cc. de la Educación	Pública	Obligatoria
Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Pública	Obligatoria
Camilo José Cela	Facultad de Cc. Sociales y de la Educación	Privada	Obligatoria
Católica de Valencia San Vicente Mártir	Facultad de Psicología, Magisterio y Cc. de la Educación	Privada	Optativa (en el curso 2013/14 no se imparte)
Complutense de Madrid	Facultad de Educación	Pública	Sin formación específica
	Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Cc. de la Educación Don Bosco		Sin formación específica
de A Coruña	Facultad de Cc. de la Educación	Pública	Formación obligatoria y optativa
de Alcalá	Centro Universitario Cardenal Cisneros	Pública	Sin formación específica
de Barcelona	Facultad de Pedagogía	Pública	Sin formación específica
de Burgos	Facultad de Humanidades y Educación	Pública	Obligatoria
de Castilla-La Mancha	Facultad de Cc. de la Educación y Humanidades (Cuenca)	Pública	Obligatoria
	Facultad de Cc. Sociales (Talavera de la Reina)		Obligatoria
de Deusto	Facultad de Psicología y Educación	Privada	Obligatoria
de Extremadura	Facultad de Formación del Profesorado	Pública	Obligatoria
de Girona	Facultad de Educación y Psicología	Pública	Optativa
de Granada	Facultad de Cc. de la Educación	Pública	Optativa
	Facultad de Educación, Economía y Tecnología (Ceuta)		Optativa
	Facultad de Educación y Humanidades (Melilla)		Optativa
de Huelva	Facultad de Cc. de la Educación	Publica	Optativa
de las Illes Balears	Facultad de Educación	Pública	Obligatoria
de Las Palmas de Gran Canaria	Facultad de Formación del Profesorado	Pública	Obligatoria
de León	Facultad de Educación	Pública	Obligatoria

de Lleida	Facultad de Cc. de la Educación	Pública	Optativa
de Málaga	Facultad de Cc. de la Educación	Pública	Optativa
de Murcia	Facultad de Educación	Pública	Optativa
de Oviedo	E. U. de Magisterio Padre Enrique de Ossó	Pública	Sin formación específica
de Salamanca	Facultad de Educación	Pública	Optativa
de Santiago de Compostela	Facultad de Cc. de la Educación	Pública	Sin formación específica
de Valencia	Facultad de Filosofía y Cc. de la Educación	Pública	Optativa
de Valladolid	Facultad de Educación y Trabajo Social	Pública	Optativa
	Facultad de Educación (Palencia)		Sin formación específica
de Vic – Universidad Central de Catalunya	Facultad de Educación, Traducción y Cc. Humanas	Privada	Formación obligatoria
de Vigo	Facultad de la Cc. de la Educación	Pública	Obligatoria
del País Vasco	E. U. de Magisterio de Bilbao	Pública	Optativa
	Facultad de Filosofía y Cc. de la Educación		Optativa
Pablo de Olavide	Facultad de Cc. Sociales	Pública	Sin formación específica
Pontificia de Salamanca	Facultad de Educación	Privada	Sin formación específica
Ramón Llul	Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés	Privada	Optativa
Rovira i Virgili	Facultad de Cc. de la Educación y Psicología	Pública	Sin formación específica
UNED	Facultad de Educación	Pública	Optativa
Universitat Oberta de Catalunya	Universitat Oberta de Catalunya	Privada	Obligatoria

Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada en cada una de las páginas webs de estas universidades y de los BOEs en los que están recogidos los planes de estudio analizados.



Son 35 las universidades españolas en las que se forman a los futuros y futuras profesionales de la Educación Social (7 de ellas privadas y el resto públicas,) y 41 los centros en los que se imparte. Sólo en el 26,83% de los centros analizados, no se ha encontrado ninguna materia directamente relacionada con las finalidades y características presentadas de la ASL. Un total de 30 centros cuentan con alguna materia directamente relacionada, en la mitad de los mismos está presente como obligatoria, mientras que en la otra mitad es optativa, por lo que podemos encontrarnos con una cantidad más o menos relevante de egresados/as que no poseen formación específica en Animación Sociolaboral.

Al realizar el análisis de contenido del índice de todos los números publicados hasta el momento de <<Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria>>, podemos afirmar que los contenidos vinculados expresamente con la ASL no es relevante y va aumentando su baja presencia en el último lustro, a ritmo de un artículo por número (del Pozo Serrano, Jiménez Bautista & Turbi Pinazo, 2013; Pérez Serrano, G., 2008; Goyette, 2010, Etxeberría, Arrieta, Garmendia & Imaz, 2009).

En suma, aún cuando numerosas profesiones relacionadas directamente con la Animación sociolaboral son consideradas emergentes en el actual mercado laboral, parece que la comunidad universitaria va a un ritmo más lento, tanto en la formación específica impartida en el título de Grado de Educación Social como, y sobre todo, en la investigación (al menos según el número de artículos publicados en una revista especializada en Pedagogía Social).

## CONCLUSIONES: LA ANIMACIÓN SOCIOLABORAL COMO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL SIGLO XXI

Las características sociales más definitorias de esta sociedad del siglo XXI (ver Figura 1) se caracterizan principalmente por rápidos cambios que afectan a todas las esferas y que aumentan los contextos y los sujetos demandantes de orientación laboral.

Estas transformaciones afectan a los sistemas productivos y organizativos, lo que se traduce en cambios en las ocupaciones y en las cualificaciones necesarias para ejercerlas, lo que lleva aparejado el surgimiento de nuevas profesiones a la vez que otras van transformándose o desapareciendo (Echeverría, Isus, Martínez & Sarasola, 2008). En consecuencia, la orientación se convierte en un servicio necesario para apoyar la recualificación de trabajadores y trabajadoras que han de adaptarse a esos cambios y nuevas modalidades laborales.

También se han diversificado las posibilidades formativas, ofreciendo variadas vías, tanto en su forma (presencial, a distancia, teleformación y sistemas mixtos) como en la oferta disponible (múltiples subsistemas de FP y modalidades de estudios universitarios). Todo ello hace que los itinerarios formativos posibles sean muy diversos, constituyendo un escenario demandante de orientación para la toma de decisiones.

A todo ello debemos sumarle el fenómeno del desempleo, que afecta a un alto porcentaje de la población activa, que estando en disposición de trabajar, no puede acceder a un puesto de trabajo. Tomar decisiones sobre la elección de una profesión debe conjugarse, no sólo con las preferencias personales, sino que se vea influida por las expectativas laborales futuras. Por tanto, la alta tasa de desempleo así como sus características, constituyen otra situación en la que se hace recomendable disponer de servicios de orientación profesional.

Así mismo, las exigencias derivadas de una economía globalizada caracterizada por los rápidos cambios en la tecnología y en las demandas del mercado laboral han modificado la idea de que existe un trabajo para toda la vida, provocando que la mayoría de trabajadores/as debamos mantener una constante vinculación con el mundo educativo para poder adaptarnos a los requerimientos actuales que el mercado laboral solicita.

Por lo tanto, las transformaciones sociales, formativas y económicas, que se están produciendo en la sociedad moderna, provocan que tanto la orientación profesional como la orientación laboral sean una demanda actual y en progresión creciente en nuestra sociedad del siglo XXI. Estas circunstancias coyunturales, unidas a las nuevas modalidades de asesoramiento comunitario que promueven el cambio social y la participación de los sujetos desempleados en su proceso de inserción sociolaboral, constituyen los fundamentos que nos permiten concluir que la Animación Sociolaboral debe ser reivindicada como una necesidad también hoy en día, ya que, supera los objetivos y áreas de intervención

Figura 1. Características de la sociedad del conocimiento



clásicos de la orientación laboral, al incidir expresamente en la concientización de la comunidad y en el cambio social, así como los de la animación sociocultural, al centrarse en la inserción laboral como medio para superar la exclusión social.

Además, las circunstancias socioeconómicas actuales de crisis financiera, política, social y de valores han incrementado el número de personas que se pueden considerar como pertenecientes a los colectivos en riesgo de exclusión social, para los que probablemente la depauperación del Estado de Bienestar reduzca tanto las ayudas directas como las subvenciones a las distintas entidades que trabajan a favor de su inserción, lo que aumenta la necesidad de contar con profesionales expertos en Animación Sociolaboral para trabajar preferentemente con estos grupos.

Todo lo expuesto nos lleva a considerar al desempleo/empleo como un nuevo yacimiento de empleo y a la Animación Sociolaboral como marco de nuevas o emergentes profesiones, siguiendo la misma línea argumentativa que Colom y Vilanova (2002) presentan respecto a la consideración del sistema educativo como objetivo laboral, es decir, como un nuevo yacimiento de empleo.

## REFERÈNCIAS BIBLIOGRÀFICAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Autor.
- Ayuntamiento de Barcelona (2013a): *Barcelona Treball. Educación Informe sectorial 2013*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de [http://w27.bcn.cat/porta22/images/es/Barcelona\\_treball\\_Informe\\_Sectorial\\_Educacio\\_2013\\_cast\\_tcm24-11612.pdf](http://w27.bcn.cat/porta22/images/es/Barcelona_treball_Informe_Sectorial_Educacio_2013_cast_tcm24-11612.pdf)
- Ayuntamiento de Barcelona (2013b): *Barcelona Treball. Servicios Sociales Informe sectorial 2013*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de [http://w27.bcn.cat/porta22/images/es/Barcelona\\_treball\\_informe\\_sectorial\\_serveis\\_socials\\_2013\\_es\\_tcm24-4066.pdf](http://w27.bcn.cat/porta22/images/es/Barcelona_treball_informe_sectorial_serveis_socials_2013_es_tcm24-4066.pdf)
- Ayuntamiento de Barcelona (2013c): *Barcelona Treball. Gestión Cultural. Informe sectorial 2013*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de [http://w27.bcn.cat/porta22/images/es/Barcelona\\_treball\\_Informe\\_Sectorial\\_Cultura\\_2013\\_cast\\_tcm24-11230.pdf](http://w27.bcn.cat/porta22/images/es/Barcelona_treball_Informe_Sectorial_Cultura_2013_cast_tcm24-11230.pdf)
- Barcelona Activa. *Mercado. Sectores económicos*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de <http://w27.bcn.cat/porta22/es/sectors/sectors.do>
- Cacace, N. (1995). *Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo: consejos para los jóvenes que trabajarán en el tercer milenio*. Bilbao: Deusto S.A. Ediciones.
- Cachón, L. (1996). *Los nuevos yacimientos de empleo en España. Informe para la Unión Europea*. Madrid: Universidad Complutense.
- CIDEC (2004). *Los nuevos yacimientos de empleo en el siglo XXI. Cuadernos de Trabajo –Formación, Empleo y Cualificaciones, 40*.
- Collom Canellas, A.J., & Vilanova Ripoll, M<sup>a</sup> (2002). El sistema educativo como yacimiento de empleo. *Teoría de la Educación, 14*, pp. 121-150.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Libro Blanco Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y Pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1995). *Iniciativas locales de desarrollo y empleo. Encuesta de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (1998). *Segundo informe sobre las iniciativas locales de desarrollo y empleo. La era del empleo a medida*. SEC (98) 25. Bruselas.
- Confebask. *Guía de Orientación Profesional*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de <http://formacion.confebask.es/adultos/docs/emergentes.pdf>
- Del Pozo Serrano, F.J., Jiménez Bautista, F., & Turbi Pinazo, A.M. (2013). El tratamiento con mujeres: actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 22*, pp. 57-72.
- Echeverría Samanes, B. (Coord.), Isus Barado, S., Martínez Clares, M.P., & Sarasola Ituarte, L. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC.
- Educastur. *Guía de nuevas ocupaciones*. Recuperado el 20 de febrero de 2014 de <http://www.educastur.princast.es/fp/hola/ocupaciones/flash/index.html>
- Etxeberría, F., Arrieta, E., Garmendia, J., & Imaz, J.I. (2009). Empleabilidad y formación de inmigrantes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 16*, pp. 105-115.
- Froufe Quintas, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula, 9*, pp. 179-200.
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 10*, pp. 233-251.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los Servicios Sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 10*, pp. 43-56.
- Jiménez, E., Barreiro, F., & Sánchez, J.E. (1998). *Los nuevos yacimientos de empleo*. Barcelona: Fundación CIREM.
- Maya, P., & Caballero, J. J. (2001). *El animador sociolaboral*. Madrid: Editorial CCS.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. QEDU – Qué Estudiar y Dónde en la Universidad–. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de [www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo;jsessionid=6F536F6E44B58C7C3FB90885EEFD06A5](http://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo;jsessionid=6F536F6E44B58C7C3FB90885EEFD06A5)
- Pérez Serrano, M. (2008). Inserción laboral de jóvenes con discapacidad. Análisis de las prácticas laborales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 15*, pp. 99-110.
- Planas, J.A. (Coord.), Cobos, A., & Gutiérrez-Crespo, E. (2012). *La orientación profesional y la búsqueda de empleo. Experiencias innovadoras y técnicas de intervención que facilitan la inserción laboral*. Barcelona: Graó.
- Sánchez García, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sarasola Ituarte, L. (1998). La orientación para el Empleo. In X. de Salvador & M<sup>a</sup> L. Rodicio (Coords.). *Simposium sobre orientación. ¿Para onde camiña a Orientación?* (pp. 105-118). A Coruña: Universidade da Coruña.
- SEPE (2013). *Los perfiles de la oferta de empleo 2012*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de [https://www.sepe.es/contenido/observatorio/pdf/Perfiles\\_oferta\\_empleo\\_2012.pdf](https://www.sepe.es/contenido/observatorio/pdf/Perfiles_oferta_empleo_2012.pdf)
- SEPE (2014). *Los perfiles de la oferta de empleo 2013*. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de [https://www.sepe.es/contenido/observatorio/pdf/Perfiles\\_oferta\\_empleo\\_2013.pdf](https://www.sepe.es/contenido/observatorio/pdf/Perfiles_oferta_empleo_2013.pdf)
- UNESCO (1982). *Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales en Europa*. Helsinki: UNESCO.

# EL OCIO COMO ESPACIO DE INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

Gloria Pérez Serrano  
María Luisa Sarrate Capdevila  
Ana Fernández-García  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*  
gloriaperez@edu.uned.es; msarrate@edu.uned.es; anafernandez@bec.uned.es

**Palabras clave**  
Ocio, relaciones humanas, integración, juventud

## RESUMEN

El ocio es un derecho básico del ser humano reconocido en diversos manifiestos de organismos internacionales. Este derecho no puede negarse a ninguna persona, ni establecer diferencias en su ejercicio por razones de credo, raza, sexo, edad, religión, incapacidad física o condición económica. Reconocer este hecho implica tomar conciencia de que los espacios de ocio constituyen un medio para la integración efectiva de aquellos jóvenes con especial dificultad y riesgo social. Se ha producido un cambio conceptual en la actualidad. Ya no se habla solo del tiempo libre como “no trabajo”, sino del derecho al disfrute del ocio y de un ocio que sirva no solo como espectáculo o consumo sino del ocio como tiempo para uno mismo y para el enriqueciendo personal. El ocio hace alusión a una esfera específica de la experiencia humana que aporta beneficios singulares. Entre ellos se pueden mencionar: la libertad para elegir, la creatividad, la satisfacción y el disfrute que lleva a una mayor felicidad. Sus formas de expresión son diversas y de diferente naturaleza: física, intelectual, social, artística y/o espiritual. Desempeña un rol importante en la calidad de vida al tiempo que constituye una industria cultural. Sirve para la inclusión de los jóvenes dado que fomenta el contacto entre el grupo de iguales. También propicia la creación de empleo y, además proporciona diferentes bienes y servicios.

Con esta comunicación se persigue destacar la importancia del ocio como espacio de integración de los jóvenes en dificultad social. La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo consiste en el análisis metateórico y de contenido de investigaciones realizadas sobre el tema que cumplan los criterios que se indican a continuación: la ingesta de sustancias tóxicas y drogo-dependientes, formas de ocio (deporte...), actitudes prosociales; el ocio grupal: presencial y digital; valores prosociales (ONGs, voluntario...); identidad cultural.

La ciudad desempeña un papel singular en el ocio juvenil. La vida de los jóvenes se vincula a este espacio, más cercano a su ámbito vital. La ciudad está configurada por diferentes barrios. Estos núcleos, cercanos a la vida del ciudadano, suelen presentar una fisonomía propia y en ellos los jóvenes se sienten incluidos

mediante redes de relaciones dentro de la ciudad e incluso fuera de ella. El barrio genera identidad y hace a los jóvenes sentirse orgullosos de su pertenencia. De este modo se apropian culturalmente del territorio y de la calle como espacio simbólico. Salen buscando caminos alternativos y nuevos horizontes que no terminan de encontrar en las vías transitadas por generaciones anteriores. Esta perspectiva nos ofrece un acercamiento vitalista, a una ciudadanía construida desde las calles, foros y plazas en las que el ciudadano joven encuentra su máxima expresión de libertad. Los jóvenes se sienten dueños de sus ideas y con capacidad de expresarlas y de rotular nuevos caminos.

En conclusión también se han identificado posibles problemas que viven los jóvenes (solipsismo cultural, abuso de drogas, vandalismo y destrucción de mobiliario urbano, desinterés por su propia formación,...) que se hacen especialmente incidentes en los sujetos con dificultad y riesgo social.

## INTRODUCCIÓN

El disfrute del ocio y del tiempo libre está tomando en la actualidad gran relevancia, como uno de los aspectos de imprescindible atención para lograr el desarrollo integral de la persona. Desde comienzos del siglo pasado, con la llegada de la industrialización, se ha constatado un especial interés por el fenómeno de la utilización del tiempo liberado tras las obligaciones y la satisfacción de las necesidades personales y sociales. A la importancia otorgada a dicho fenómeno han contribuido, entre otros factores, el aumento de la esperanza de vida, la reducción del tiempo dedicado al trabajo, la separación radical entre el mismo y el tiempo libre, una mayor libertad para elegir qué hacer en dichos espacios temporales y, con gran frecuencia, la aparición del carácter alienante y despersonalizador a la hora de su utilización.

Lejos de una concepción de ocio como actitud contemplativa, superada en la actualidad, el ocio pasa a identificarse como concepto en oposición al trabajo o, mejor dicho, como ocupación del tiempo de no-trabajo. En esta comunicación se le concede gran importancia al ocio como factor de inclusión e integración social desde una perspectiva educativa. La inclusión es una actitud que se relaciona con un sistema de valores y creencias, y no sólo un conjunto de acciones. En este sentido, se entiende por un entorno inclusivo aquél en el que todas las personas se encuentran acogidas y se interrelacionan.

El ocio hace referencia a: *una experiencia integral de la persona y es un derecho humano fundamental. Una experiencia humana integral, es decir, total, compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). Un derecho humano básico que favorece el desarrollo humano, como la educación, el trabajo o la salud y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica. Un derecho*

*reconocido jurídicamente por distintas legislaciones* (del Valle Doistua, Ortuzar, Quintana, & Nebreda, 2006, p. 15).

En suma el ocio como acción libre y generador de experiencias puede entenderse como ocio humanista (Cuenca Cabeza, 2013).

La vertiente o aplicación recreativa de la educación requiere la existencia de un aprendizaje, capaz de proporcionar al ocio la dimensión formativa, activa y cultural, exigible para superar el carácter de mera actividad de descanso o diversión. De esta forma se limita y concreta la dimensión educativa del tiempo libre y del ocio, en la que la acción formativa se fundamenta en el aprendizaje activo y cultural y en la voluntad de aprender, ya en el plano del ejercicio físico, ya en el plano estético o artístico.

La justificación de la intervención pedagógica en el mundo lúdico radica en la necesidad social de intentar paliar la división existencial entre trabajo y ocio, para lo que se hace preciso dar un sentido educativo al tiempo libre, creando actitudes hacia el ocio que resulten compatibles con el desarrollo normal del tiempo de trabajo.

Debe señalarse que el empleo del tiempo libre no corresponde en exclusiva a etapa alguna de la vida humana, sino que se incluye en todos los ciclos vitales del individuo. Se inscribe claramente en el ámbito de la educación permanente que, en cada etapa, aplicará análisis y tratamientos pedagógicos diferentes. También tendrá presentes variables desde la atención prioritaria al desarrollo de la personalidad, favoreciendo actividades de carácter abierto y de promoción de una cultura activa.

En este sentido, se entiende el ocio como una actitud, una actividad perteneciente al mundo lúdico de la persona. La educación para el ocio constituye un proceso de aprendizaje continuo, orientado al fomento y desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y destrezas que propicien el disfrute de actividades de un ocio enriquecedor personal y social. Se fundamenta, por tanto, en el aprendizaje activo, creativo y cultural, en la voluntad de aprender para conseguir mayor bienestar físico y mental. La formación integral de la persona se adquiere día a día y el tiempo

libre es una oportunidad excelente para seguir invirtiendo en nuestro desarrollo personal.

Esta comunicación tiene por finalidad reflexionar sobre el ocio de los jóvenes, de todos los jóvenes pero especialmente sobre los que presentan conductas de riesgo y dificultad social. En estos momentos de crisis económica a nivel mundial y especialmente en algunos países en los que sea hecho más virulenta dicha crisis, los jóvenes es el colectivo que está experimentando con más fuerza las consecuencias de la misma. Esta situación les lleva a no buscar trabajo dado que tienen la creencia de que no pueden encontrarlo. La expresión más clara de este fenómeno la representa el colectivo denominado los “ni-ni” porque no estudian, no trabajan, ni se preocupan de buscar trabajo.

Una vez introducido el tema estamos en condiciones de formular el objetivo que se pretende en esta comunicación: estudiar el ocio como espacio de inclusión e integración social. Con esta pretensión se analizan algunos documentos internacionales sobre el tema para pasar seguidamente a presentar el estudio de diferentes investigaciones que abordan variables relacionadas con el ocio como: la ingesta de sustancias tóxicas y drogodependientes, formas de ocio (deporte...), actitudes prosociales; el ocio grupal: presencial y digital; valores prosociales (ONGs, voluntario...); identidad cultural... Se finaliza con propuestas de buenas prácticas.

## **EL OCIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES**

El ocio ha sido objeto de estudio por parte de diferentes organismos internacionales. Ha cobrado una gran relevancia hasta formar parte de la legislación de diferentes organizaciones. Se contempla también en los Derechos Humanos y, especialmente, de los llamados de la tercera generación.

En este apartado nos vamos a referir de un modo más concreto a la Carta Internacional del Ocio de la World Leisure and Recreation Association (WLRA, 1998), a la Carta Internacional para la Educación del Ocio promovida y publicada por la misma asociación (1993) y también al Manifiesto por un Ocio Inclusivo publicado por la Cátedra de Educación de Ocio de la Universidad de Deusto (2003).

En el prólogo de la primera se refleja con claridad el derecho de toda persona al disfrute del ocio. Todas las sociedades y culturas reconocen, cada vez más, el derecho de las personas a ciertos periodos de tiempo en los cuales puedan optar libremente por experiencias que proporcionen satisfacción personal y mejora de su calidad de vida. Igualmente, la implantación completa de dicho derecho reclama: “Paz, un mínimo de estabilidad social, oportunidades para relaciones personales significativas y la reducción de la desigualdad social” (WLRA, 1998, p.1). Como elementos significativos del ocio, se reconoce en el mencionado documento: la libertad y las opciones para elegir; libertad para desarrollar los propios talentos, buscar los propios intereses y mejorar la calidad de vida.

En cuanto al desarrollo de la Carta hay que destacar que incide en el ocio como derecho básico del ser humano por lo que los gobernantes de los diferentes países están obligados a protegerlo y los ciudadanos han de respetarlo. Por lo tanto, este derecho no puede ser negado a nadie por cualquier motivo: credo, raza, sexo, edad, religión, incapacidad física o condición económica. A continuación, se insiste en esta idea al subrayar que las oportunidades de ocio y recreación deben ser asequibles a todos, debido al papel que desempeña como elemento de inclusión e integración social, llevado a cabo en diferentes escenarios en

cuanto al desarrollo de las relaciones interpersonales y a la integración familiar y social. Por último, conviene reseñar que la mencionada Carta es fruto del trabajo conjunto de diferentes organizaciones que se ocuparon de estudiar las anteriores y darles una nueva versión.

Desde la perspectiva educativa hay que subrayar la identificación del ocio con un modo de ser y percibir, así como con un ámbito de experiencia determinado. En este sentido, resulta de especial interés conocer los rasgos actuales que le confiere la Carta Internacional para la Educación del Ocio que como ya se ha indicado, ha sido promovida publicada por la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (WLRA, 1993). De su contenido, resumimos lo esencial para el tema que nos ocupa. Para esta asociación las conductas satisfactorias de ocio pueden paliar numerosas problemáticas de la sociedad actual, tales como: el incremento de la insatisfacción, el estrés, la falta de actividad física y la alienación. La educación para el ocio desempeña un papel importante para lograr los objetivos anteriores. Se propone el empleo positivo del tiempo libre, creando las condiciones adecuadas, lo que implica en sentido estricto una ruptura con lo impuesto. Se trata de que la persona aproveche el tiempo disponible para realizarse plenamente.

Años más tarde en el 2003 la Cátedra de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto publica el Manifiesto por un Ocio Inclusivo. Tomando como referencia la Declaración de Madrid (2002) que adoptó el lema: “No discriminación más acción positiva es igual a integración social”, se adquirió el compromiso de potenciar el desarrollo del ocio como experiencia humana integral y derecho fundamental de toda persona.

Este Manifiesto tiene por objeto promover la filosofía de la inclusión como principio de la intervención política, de gestión y educativa en los ámbitos del ocio, que tiene como destino a los ciudadanos, en general y, en particular, a las personas con discapacidad y a sus familias, en la medida en que se ven concernidas.

Se reconoce igualmente que dada la importancia del fenómeno del ocio en la sociedad actual, es necesario destacar las potencialidades y posibilidades de un modelo inclusivo que adopte

medidas políticas, trabaje la educación y gestione los proyectos de manera que todas las personas participen plenamente en una sociedad madura y responsable.

Es importante reseñar que se considera al ocio como un signo de calidad de vida y bienestar. De modo directo, en cuanto satisfacción de la necesidad de ocio y, de modo indirecto, como factor corrector y de equilibrio ante otros desajustes y carencias de tipo personal o social. Puede mejorar el bienestar de las personas que lo practican, pero las condiciones en las que se hace posible tienen que permitir que se satisfagan las necesidades de todos, sin exclusiones ni discriminaciones, y garantizar el ejercicio del derecho al ocio.

El ocio tiene un valor educativo dado que los participantes persiguen objetivos definidos tales como: subsanar carencias motivadas por el trabajo o por la rutina y desarrollar competencias y habilidades relacionadas con valores como la libertad, la satisfacción, el pluralismo, las relaciones humanas, la comunicación y el autoconocimiento, entre otros. El ocio constituye una oportunidad para llevar a la práctica inquietudes culturales y aficiones que no se pueden atender por las obligaciones cotidianas. Bajo esta perspectiva se transforma en un tiempo de liberación y en un espacio valioso de autorrealización y de crecimiento personal.

En resumen, es obligado destacar que uno de los objetivos reiteradamente subrayado consiste en la promoción de valores, así como el tratar de anular toda actitud, comportamiento o manifestación de ocio nocivo. En estas premisas radica la fundamentación y necesidad de un ocio inclusivo.

## **EL OCIO COMO ESPACIO DE INTEGRACIÓN. INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA**

Tal como se ha indicado en apartados anteriores, el objetivo principal de esta comunicación es destacar la importancia del ocio como espacio de integración de los jóvenes en dificultad social.

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo consiste en el análisis metateórico y de contenido de investigaciones realizadas sobre el tema objeto de investigación. Este procedimiento permite reducir una gran cantidad de información agrupándola en categorías. Esta metodología se ha aplicado a un conjunto de investigaciones que estudian la misma problemática y que comparten las principales variables dependientes e independientes. Permite limitar la probabilidad de que los resultados de las diferentes investigaciones puedan atribuirse al azar, con lo que se obtiene una panorámica de conjunto de las tendencias surgidas en las investigaciones. Los estudios previos, insertos en un ámbito de investigación dado, en nuestro caso en las Ciencias Sociales, nos ayudan a comprender aspectos globales del fenómeno estudiado, característica de la que carecen los estudios individuales. Su finalidad es analizar, sintetizar e integrar dichos resultados

Se han realizado numerosas investigaciones con el fin de estudiar la incidencia de diversos factores relativos a la integración e inclusión de los jóvenes en dificultad social en sus territorios vitales de convivencia. Para seleccionar las investigaciones objeto de estudio se ha accedido a diversas bases de datos electrónicas, a saber: ERIC, Dialnet e ISOC.

En la presente comunicación se analiza un conjunto de estudios (n=15) publicados en revistas científicas entre los años 2009-2013. Las investigaciones presentan diferentes metodologías: cuantitativa, cualitativa y/o mixta. Los estudios están relacionados con diferentes dimensiones, tales como: la ingesta de sustancias tóxicas y drogodependientes, formas de ocio (deporte...), actitudes prosociales; el ocio grupal: presencial y digital; valores prosociales (ONGs, voluntario...); identidad cultural...; todas ellas se han implementado con diferentes muestras de jóvenes y adolescentes, tanto de ámbito nacional como internacional.

## RESULTADOS

Una de las variables investigadas fue la incidencia de las redes de amigos en el consumo de sustancias tóxicas y drogodependientes. Los resultados obtenidos son ampliamente concordantes, puesto que diversos estudios concluyen que el consumo excesivo es una de las características fundamentales de la diversión en la actualidad. Cabe destacar que para la socialización en la etapa juvenil y la relación con los iguales el consumo de sustancias desempeña un papel de singular importancia. En todas las investigaciones analizadas son los jóvenes de sexo masculino quienes consumen mayor cantidad de alcohol, tanto aquéllos que estudian en enseñanza secundaria como en la universidad. El alcohol se acepta social y culturalmente como característica integral de los acontecimientos lúdicos, sociales y festivos.

Pero no sólo este factor incide en los y las jóvenes. Éstos encuentran otras múltiples fuentes de identificación con sus pares: mismo barrio, ciudad, instituto, universidad; género musical; estilo estético; acceso a las mismas redes sociales... que contribuyen a sentirse parte de un grupo. Los jóvenes en el camino hacia su independencia ven la necesidad de hacer elecciones respecto de sus preferencias y adscripciones. Se identifican con pares con sus mismos intereses, comportamientos y actitudes.

Por otro lado, Vidarte Claros y Vélez Álvarez (2012), manifiestan que la práctica de deporte puede ofrecer a los jóvenes la oportunidad de un uso del tiempo libre que les posibilite una mejor calidad de vida. El deporte es una opción de desarrollo individual que permite potenciar en los jóvenes y adolescentes la posibilidad de crear redes de socialización, acorde a sus preferencias y fortalezas y de esta manera convertirse en una estrategia de interacción grupal.

Cabe destacar que el ocio y, sobre todo el uso adecuado del tiempo libre, se convierten en medios para la expresión de creencias, gustos, prioridades... donde los jóvenes puedan tener un espacio en la sociedad. Es importante crear ambientes inclusivos para el desarrollo del ocio y propiciar de este modo que los jóvenes se inserten y formen parte de sus comunidades, barrios, ciudad... etc. Es conveniente que ellos se impliquen participando activamente en las diferentes actividades que más les gusten para el uso creativo del tiempo libre.

Esta asociación entre factores de riesgo para la salud y práctica de actividad físico-deportiva se ha descrito en numerosos estudios (Ruiz-Juan, de la Cruz-Sánchez, & García-Montes, 2009) y, en ocasiones, también incluye otros factores, tales como el alcohol. La práctica habitual de ejercicio físico puede ser un indicador más o menos fiable de un estilo de vida saludable. No obstante, hay que destacar que muchos estudios encuentran una asociación positiva entre la práctica deportiva en jóvenes y adolescentes y, el consumo de sustancias nocivas y perjudiciales.

Otra variable analizada ha sido la incidencia de las Nuevas Tecnologías de la información y comunicación en las nuevas formas de expresión y relación juvenil. Colás-Bravo, González-Ramírez y De Pablos-Pons (2013) afirman que “las redes sociales se convierten en una plataforma, en la que investigar cómo se obtienen los logros grupales a partir de la relación que cada persona como individuo establece con el resto de los miembros del grupo” (p. 21).

Los resultados obtenidos indican el potencial que puede tener este recurso para formar a los jóvenes en procesos de construcción e inclusión social. Este aspecto tiene un gran valor prospectivo de cara a la educación de los jóvenes y adolescentes para la consecución de logros, tanto personales como profesionales, en los procesos de construcción grupal y en definitiva de mejora social. Pallarés Piquer (2014) afirma la importancia de aceptar que los medios de comunicación y la era digital se han convertido en una fuente imparable de recursos simbólicos para los jóvenes.

Diversas investigaciones relacionan el uso de las redes sociales con el reconocimiento social de sus iguales y también como modo de evitar el aislamiento por parte del grupo de amigos. El uso y acceso de las redes sociales ha llegado a ser un nuevo entorno de socialización para los jóvenes y adolescentes y un espacio para la construcción de la identidad social con sus iguales e integración en el grupo de pares. Pallarés Piquer (2014) define el proceso de socialización “como aquella etapa que implica unos aprendizajes y adaptaciones que nos permiten interiorizar los elementos sociales y culturales del medio y que, más pronto o más tarde, integramos en las dimensiones de nuestra personalidad, condicionados por la tutela y la experiencia de aquellos agentes de nuestro entorno que hemos considerado como significativos”.

La juventud busca en las redes sociales el contacto personal y la construcción de su ser social. Como señalan Stornaiuolo, DiZio e Hellmich (2013) “el hecho de participar en las áreas públicas de la red social sirvió para anclar a los alumnos en el espacio e identificarlos como miembros activos de la comunidad, y permitir que otros leyeran sus publicaciones libremente” (p. 83).

No obstante como expresa Urquijo Valdivielso (2011) pese al incremento del uso de Internet, las relaciones sociales cara a cara no son sustituidas por la comunicación por chat o foros porque, la mayoría de los jóvenes prefiere salir con sus amigos. En este sentido la ciudad y los barrios se convierten en lugares privilegiados para el encuentro entre iguales.

Por último, otro grupo de investigaciones han analizado las actitudes prosociales de los y las jóvenes en aras de descubrir valores positivos subyacentes en ellos. Los resultados obtenidos encontraron que valores como la benevolencia, la cooperación, la ayuda y colaboración, la sensibilidad social, la seguridad...se relacionan con comportamientos más sociales. Los jóvenes que presentan mayor capacidad prosocial son valorados como mejor adaptados socialmente.

Resulta interesante exponer, cómo Espinosa y Clemente (2011), han definido las diferencias existentes entre las tendencias prosociales públicas o privadas. La primera se relaciona con el hecho de que el joven pueda conseguir alguna recompensa, material o de aumento del estatus en el grupo. Por su parte, la tendencia prosocial privada, posee una mayor perspectiva social, ya que se relaciona con el comportamiento positivo del sujeto sin esperar o recibir nada a cambio.

No cabe duda de que aquellos jóvenes con un menor desarrollo moral manifiestan un mayor comportamiento antisocial. Por ello desarrollar la capacidad de empatía y el ponerse en lugar de los demás, es una misión importante de las instituciones que trabajan con jóvenes para el desarrollo de su personalidad, con la finalidad de incrementar su perspectiva social.

## CONCLUSIONES

Como conclusión es importante resaltar que los beneficios del ocio se evidencian a través de las buenas prácticas que se llevan a cabo gracias a las iniciativas de diferentes organizaciones y colectivos. En este sentido, se han identificado algunas de ellas a través de las investigaciones examinadas. En un estudio realizado por Bengoetxea (2011) han desarrollado talleres sobre videojuegos, dónde los jóvenes han tenido la oportunidad de reflexionar acerca de la violencia, la globalización, el sexismo, así como las diferencias entre el mundo real y el virtual.

Otra de las investigaciones (Vaamonde, 2010) tuvo como objetivo gestionar espacios de discusión para que los y las adolescentes pudieran profundizar en la problemática sexista, en pos de generar un verdadero cambio social que eliminase las diferencias en relación al género. Ello puede lograrse mediante estrategias pedagógicas, tendentes a reforzar aquellos valores vinculados con una mayor inclinación a la igualdad de género.

En síntesis, las buenas prácticas proporcionan tanto al sujeto como a su entorno beneficios de carácter físico, psicológico y social de gran importancia para el desarrollo humano integral.

Para concluir queremos resaltar que el ocio es una actitud ante la vida, fundamentada en un sistema de valores y creencias, que se proyecta en un conjunto de acciones que propician espacios de integración a los jóvenes en riesgo social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bengoetxea, J. I. (2011). Pantallas y educación: adolescentes y videojuegos en el País Vasco. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), 181-200.
- Cátedra de Estudios de Ocio. (2003). *Manifiesto por un Ocio Inclusivo*. Bilbao: Universidad de Deusto. Accedido en 25 de abril de 2014 en [http://www.snr.gob.ar/uploads/TA-Otros-29-Manifiesto\\_Ocio\\_inclusivo.pdf](http://www.snr.gob.ar/uploads/TA-Otros-29-Manifiesto_Ocio_inclusivo.pdf)
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & de Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX (40), 15-23.
- Cuenca Cabeza, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. In S. Torío López, O. García-Pérez, J. V. Peña Clavo, & C. M. Fernández García (Coords.), *La crisis social y el estado de bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (pp. 5-20). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Declaración de Madrid. (2002). No discriminación: más acción positiva es igual a inclusión social. In *Congreso europeo sobre las personas con discapacidad* (pp. 1-10). Madrid, España, Marzo 20-23. Accedido en [http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/DeclaracionMadrid\\_2002.pdf](http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/DeclaracionMadrid_2002.pdf)
- del Valle Doistua, R. S. S., Ortuzar, A. M., Quintana, I. L., & Nebreda, J. D. (2006). *Evaluación de los planes para las personas con discapacidad como sistema de protección social. Análisis y propuestas de mejora en el ámbito de la inclusión en ocio*. Bilbao: Cátedra de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto.
- Espinosa, P., & Clemente, M. (2011). La medida del comportamiento antisocial en adolescentes y jóvenes: desarrollo del Inventario de Comportamientos Antisociales (ICA). *Revista de Psicología Social*, 26 (2), 223-240.
- Pallarés Piquer, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252.
- Ruiz-Juan, F., de la Cruz-Sánchez, E., & García-Montes, M. E. (2009). Motivos para la práctica deportiva y su relación con el consumo de alcohol y tabaco en jóvenes españoles. *Salud Pública de México*, 51 (6), 496-504.
- Stornaiuolo, A., DiZio, J. K., & Hellmich, E. A. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX (40), 79-88.
- Urquijo Valdivielso, J. I. (2011). Los jóvenes y las nuevas tecnologías. *Almenara: Revista Extremeña de Ciencias Sociales*, 3. Accedido en 22 de abril de 2014 en <https://sites.google.com/site/almenararevistasociologia/home/almenara-no-3---primer-semestr-de-2011/articulos-de-investigacion---almenara-no-3---primer-semestre-2011/LOS-JVENES-Y-LAS-NUEVAS-TECNOLOGAS>
- Vaamonde, J. D. (2010). Valores y sexismo en adolescentes argentinos. *Revista Salud & Sociedad*, 1 (2), 113-124.
- Vidarte Claros, J. A., & Vélez Álvarez, C. (2012). Caracterización de la realidad juvenil de Caldas (Colombia): área de deporte, recreación y tiempo libre. *Apunta. Educación Física y Deportes*, 110, 78-88.
- World Leisure and Recreation Association. (1993). *Carta Internacional para la Educación del Ocio*. Accedido en 22 de abril 2014 en <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>
- World Leisure and Recreation Association. (1998). *Carta Internacional del Ocio*. Accedido en 22 de abril de 2014 en <https://docs.google.com/document/d/1nyektHRYaN4A3bMa1WmnnbtfFayh72mxNkcoqKTCOXc/edit?hl=en&pli=1>

# INSERCIÓN PROFESIONAL: ESTUDIO ACERCA DE LA INFORMACIÓN LABORAL FACILITADORA DE LA EMPLEABILIDAD EN UNIVERSITARIOS

## RESUMEN

Para tener unas mayores probabilidades de éxito en la búsqueda de empleo, el mercado actual exige de los futuros y futuras profesionales un alto nivel de empleabilidad y la superación de exigentes procesos de selección. En esta comunicación, vamos a presentar los resultados de una investigación centrada en analizar los conocimientos que poseen los estudiantes finalistas de la Universidad de Vigo sobre los contenidos básicos de las distintas fases que conforman ese proceso, así como en evaluar el grado de conocimiento/participación y valoración de la utilidad que poseen sobre los programas y servicios que esta institución posee para promover la inserción profesional. Para la recogida de datos se administró un cuestionario a 365 estudiantes de último curso de las distintas titulaciones de la Universidad de Vigo. Los resultados apuntan a un conocimiento medio de los elementos facilitadores de la inserción (manifestándose diferencias entre titulaciones) y muy pobre en programas y servicios propios de la Universidad de Vigo.

## EL TRABAJO COMO FACTOR DE DESARROLLO DE LA VIDA: LA INSERCIÓN PROFESIONAL

El trabajo constituye un medio de supervivencia económica y un factor de desarrollo de la vida, social, política, cultural y personal, que funciona como fuente de salud y de enfermedad, de bienestar y malestar físico, psíquico y social, según las distintas funciones citadas por diversos autores (Blanch, 1990; Salanova, Gracia, & Peiró, 1996).

De las funciones positivas del trabajo se pueden deducir las disfunciones o funciones negativas que ocasiona tanto el hecho de carecer de trabajo asalariado como el hecho de trabajar de forma precaria. “El trabajo resulta negativo o disfuncional psicosocialmente cuando no posibilita la integración y el desarrollo psicosocial del individuo” (Agulló Tomás, 1997, p. 117). Pero el grado de disfunción no sólo dependerá de la naturaleza del trabajo, sino también de la relación entre las expectativas, niveles de preparación y experiencia de la persona.

Es evidente, que el acceso al mundo del trabajo se presenta como uno de los instrumentos más importantes de inserción en nuestra sociedad. Generalmente se habla de inserción laboral “para referirse al proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos” (García Blanco & Gutiérrez, 1996, p. 269). No obstante, atendiendo a las condiciones en las que se realiza, es necesario diferenciar entre inserción laboral e inserción profesional. El primero implica obtener un empleo sin valorar la cualificación requerida, mientras que el segundo es entendido como un “conjunto de procesos por los que el individuo inicia el ejercicio de una actividad profesional estable, que le permite adquirir experiencia y conocimientos necesarios para la realización de sus trayectorias laborales” (Martínez Martín, 2000, p. 87). Lo que comparten ambas definiciones, es que la inserción es un hecho en sí –el logro de un trabajo–, que requiere necesariamente de un proceso previo.

De la misma manera, el desempleo y las dificultades en el mercado laboral se consideran como una de las causas o ejes

Fernández González, M<sup>a</sup> R.

Dapía Conde, M<sup>a</sup> D.

Facultade Ciencias da Educación, Campus de Ourense. Universidade de Vigo  
ofoe-to@uvigo.es; ddapia@uvigo.es

Palabras clave

inserción profesional, universidad, búsqueda de empleo, empleabilidad

fundamentales que generan la exclusión social. Según Gregorio Enríquez (2007), ésta alude a la imposibilidad o dificultad que tiene una persona o un grupo para acceder y participar activamente en la esfera económica, cultural y política de la sociedad. Como resultado de ello, no pueden pertenecer y participar plenamente en la sociedad porque sus vínculos sociales se debilitan o se rompen.

En este complejo proceso identificamos grupos sociales que se encuentran peor situados como consecuencia de los cambios económicos, que además presentan importantes carencias – no sólo formativas, sino también de información y orientación laboral – y que “corren el peligro de sufrir una degradación progresiva de sus posiciones en el conjunto de la sociedad” (Maya & Caballero, 2001, p.17). Esta degradación progresiva puede dejar de ser una posición dinámica para convertirse en una posición estática marcada por la exclusión.

El colectivo de universitarios/as constituyen un grupo que no por ausencia de formación, pero sí por otros factores (crisis económica, falta de experiencia laboral, subempleo, ...), se ha convertido en foco de interés en las investigaciones sobre empleo más actuales (Axencia de Calidade para o Sistema Universitario de Galicia [ACSUG], 2004, 2008, 2010, 2013; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2008, 2009). No podemos olvidar que uno de los objetivos estratégicos del proceso de Bolonia era la adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables para promover la empleabilidad de la ciudadanía y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.

Lo que nos lleva a repensar el modelo de universidad elegido para llevar a cabo dicho proceso de convergencia, ya que,

*el profundo proceso de transformación emprendido no viene exigido por la construcción de un espacio europeo de educación*



superior, sino que más bien se ha aprovechado ese proceso para orientar la universidad a las reglas y valores del mercado (Rioja Nieto, 2007, p. 53).

En este contexto nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Evaluar los conocimientos que sobre distintos aspectos facilitadores de inserción profesional posee el alumnado finalista de la Universidad de Vigo (autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral; herramientas para la búsqueda activa de empleo; y, cuestiones legales básicas de toda relación laboral, y analizar si existen diferencias en función del ámbito científico de la titulación cursada, campus y género.
- Estudiar el grado de conocimiento/participación y valoración de la utilidad de los programas y servicios que la Universidad de Vigo ha desarrollado para promover la inserción profesional, e identificar si existen diferencias en función del ámbito científico de la titulación cursada, campus y género.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

La población objeto de estudio la constituye la totalidad de estudiantes de último curso de las titulaciones de primer y segundo ciclo impartidas en centros propios y adscritos de la Universidad de Vigo en sus tres campus en el curso 2011-2012 (previamente a la implantación del EEES), por considerarse el colectivo que con mayor probabilidad estuviera considerando iniciar un proceso de transición a la vida activa.

Para la selección de la muestra, acudimos a la base de datos denominada «Sistema de Información a la Dirección», realizándose un muestreo aleatorio, multietápico, estratificado por ámbito de conocimiento, titulación y campus.

Dichas titulaciones fueron agrupadas (ver tabla 1) según los ámbitos de conocimiento que la ACSUG emplea en los estudios de inserción laboral de los titulados y tituladas de las universidades gallegas que viene publicando desde el 2004. Esta agrupación se presenta

*en nueve grupos de estudio (cuatro grupos de Ciencias Sociales y Jurídicas y dos de Humanidades, además de las restantes áreas del Consejo de Coordinación Universitaria), formados en función de las competencias adquiridas por los egresados en sus estudios universitarios (ACSUG, 2004, p. 47).*

Tabla 1 - Agrupación titulaciones según ámbito de conocimiento

GRUPO	TITULACIONES
Ciencias de la Salud	• Diplomatura Enfermería
	• Diplomatura Fisioterapia
Científico	• Licenciatura Biología
	• Licenciatura Ciencia y Tecnología de los Alimentos
	• Licenciatura Ciencias del Mar
	• Licenciatura Física
	• Licenciatura Química
Humanidades A	• Licenciatura Filología Gallega
	• Licenciatura Filología Hispánica
	• Licenciatura Filología Inglesa
	• Licenciatura Traducción e Interpretación
Humanidades B	• Grado Bellas Artes
	• Licenciatura Historia
Jurídico-social A	• Diplomatura Ciencias Empresariales
	• Licenciatura Administración y Dirección de Empresas
	• Licenciatura Economía
Jurídico-social B	• Diplomatura Relaciones Laborales
	• Licenciatura Derecho
	• Licenciatura Derecho, rama económico-empresarial

La muestra resultante estuvo constituida por un total de 365 estudiantes matriculados en el último curso de su carrera en el año 2011/2012 en la Universidad de Vigo, con representación de todas las titulaciones de primer y segundo ciclo impartidas en esta institución de educación superior, atendiendo al peso que éstas representan.

La distribución de esta muestra, según los ámbitos de conocimiento por campus, se puede consultar en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución muestra según ámbito académico y campus en porcentajes

CAMPUS	ÁMBITO ACADÉMICO (*)								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Ourense	3,45	0,00	2,30	5,75	16,09	20,69	10,34	36,78	4,60
Pontevedra	0,00	0,00	13,21	11,32	11,32	0,00	0,00	45,28	18,87
Vigo	5,78	5,33	0,00	2,67	52,00	17,78	13,78	2,67	0,00

(\*) I. Científico; II. Humanidades A; III. Humanidades B; IV. Ciencias de la Salud; V. Tecnológico. VI. Jurídico-social A; VII. Jurídico-social B; VIII. Jurídico-social C; IX. Jurídico-social D.

La distribución en cuanto a género y edad de la muestra es la siguiente: el 44,1% eran chicos y el 55,9% chicas, con una edad media de 23,95 años (Sx= 3,20) y un rango situado entre los 20 y los 40 años. El resto de datos respecto a las variables consideradas en los apartados socio-demográfico y académico-profesional se muestran en la tabla 3.

Jurídico-social C	• Diplomatura Magisterio, especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Musical
	• Diplomatura Educación Social
	• Diplomatura Trabajo Social
	• Licenciatura Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
	• Licenciatura Psicopedagogía
Jurídico-social D	• Licenciatura Comunicación Audiovisual
	• Licenciatura Publicidad y Relaciones Públicas
	• Grado Dirección y Gestión Pública
	• Diplomatura Turismo
Tecnológico	• Ingeniería Industrial
	• Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial
	• Ingeniería en Organización Industrial
	• Ingeniería Técnica Industrial, especialidades: Electricidad, Electrónica Industrial, Química Industrial, Mecánica
	• Ingeniería de Minas
	• Ingeniería de Telecomunicación
	• Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidades: Sistemas de Telecomunicación, Sonido e Imagen
	• Ingeniería en Informática.
	• Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
	• Ingeniería Técnica Agrícola
• Ingeniería Técnica Forestal	

Fuente: ACSUG, 2004.

Tabla 3. Datos socio-demográficos y académico-profesionales

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS		
VARIABLES		PORCENTAJE
CONVIVENCIA	Sin pareja	62,8
	En pareja	7,7
	Pareja sin convivencia	29,5
SITUACIÓN ECONÓMICA	Alta	3,8
	Media	81,6
	Baja	14,6
RESIDENCIA HABITUAL	Urbana	57,3
	Semiurbana	24,7
	Rural	18,0
DATOS ACADÉMICO-PROFESIONALES		
VARIABLES		PORCENTAJE
SITUACIÓN PROFESIONAL ACTUAL	Estudiante tiempo completo sin experiencia laboral	43,0
	Estudiante tiempo completo con experiencia laboral	18,6
	Estudiante realiza trabajos esporádicos / temporales	24,9
	Estudiante trabaja igual o menos que 20 horas semanales	7,7
	Estudiante trabaja más de 20 horas semanales	5,8
REALIZACIÓN PRÁCTICAS	Sí	53,7
	No	46,3

#### INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Para la recogida de datos se administró un cuestionario diseñado ad hoc, basándose en cuestiones extraídas y/o adaptadas de encuestas empleadas en otros estudios (ACSUG, 2004; Espada Recarey, 2010; Figuera Gazo, 1994). Fue revisado por un grupo de expertos formado por dos orientadoras laborales universitarias y el jefe del departamento de orientación de un CIFP.

El cuestionario estaba compuesto por los siguientes apartados: datos socio-demográficos, datos académico-profesionales, información y formación laboral, y búsqueda activa de empleo. En este artículo se analizarán los resultados obtenidos en escalas incluidas en el apartado denominado «Información y Formación Laboral». Y son: 1) conocimiento de aspectos facilitadores de inserción ( $\alpha=0.86$ ); 2) conocimiento ( $\alpha=0.82$ ); 3) participación ( $\alpha=0.90$ ); y, 4) valoración de la utilidad ( $\alpha=0.95$ ) de los servicios de la Universidad de Vigo que fomentan la inserción profesional. Todas las escalas presentaban cinco alternativas de respuesta: «nada», «poco», «algo», «bastante», y «mucho» - categorizadas respectivamente como 0, 1, 2, 3 y 4.

La escala denominada «grado de conocimiento de aspectos facilitadores de inserción» estuvo constituida por 13 ítems. Se agrupó, según los grandes bloques de contenido que suelen presentar todas las guías y cursos sobre la búsqueda de empleo, en las siguientes subescalas: 1) Autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral ( $\alpha=0.81$ ); 2) Herramientas para la búsqueda de empleo ( $\alpha=0.83$ ); y, 3) Aspectos laborales de la inserción ( $\alpha=0.81$ ).

Tras la identificación de la muestra, se acudió a los centros respectivos en los cuales la investigadora informaba a los y las estudiantes de la finalidad del estudio e invitaba a participar de forma anónima y voluntaria garantizándoles la confidencialidad de la información y la protección de los datos incluidos en el cuestionario. El tiempo medio para su cumplimentación fue de 30 minutos.

#### DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El diseño responde a un modelo descriptivo de corte transversal mediante encuestas con muestras probabilísticas.

Para el análisis de datos, las variables independientes utilizadas fueron género, ámbito científico al que pertenecen las diversas titulaciones y campus donde se imparten. Como variables dependientes, se consideraron los conocimientos sobre aspectos facilitadores de inserción y los conocimientos, participación y valoración de la utilidad de los servicios y programas que la Universidad de Vigo implementa para favorecer esa inserción.

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico SPSS 19.0 para Windows. Se recurrió a la utilización de técnicas de estadística descriptiva univariada y multivariada, utilizando estadísticos de tendencia central y de dispersión (medias y desviaciones típicas), análisis de frecuencias y porcentajes y contrastes analíticos mediante análisis de varianza (ANOVA). Cuando se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se completó con un análisis post hoc a través de la prueba Tukey.

## RESULTADOS

### CONSIDERACIONES GLOBALES

En relación con la primera escala, el grado de conocimiento que los y las estudiantes finalistas de la Universidad de Vigo poseen sobre diversos aspectos facilitadores de su futura inserción profesional es aceptable con una media de 2,13 ( $Sx=0,65$ ) sobre 4. A partir de los datos presentados en la Tabla 4, podemos destacar que de los 13 ítems de la escala, siete superan ligeramente la media, siendo el que obtiene la puntuación mayor el de «elaborar un curriculum vitae» ( $\bar{x}=2,53$ ,  $Sx=1,04$ ). Si nos centramos en aquellos aspectos en los que el grado de conocimiento es menor, destaca en la posición inferior «pautas a seguir en una entrevista de selección» ( $\bar{x}=1,75$ ,  $Sx=1,12$ ). A continuación, figuran 5 ítems cuya media no alcanza los 2 puntos y tienen relación fundamentalmente con cuestiones laborales básicas (organización de una empresa, convenio colectivo, nóminas, contratos...).

Tabla 4. Escala 1: Información Laboral

	Media	Desv. típ.
Elaborar curriculum vitae	2,53	1,04
Salidas profesionales	2,36	0,91
Formación/competencias	2,31	0,92
Firma contrato laboral	2,30	0,77
Mercado laboral	2,29	0,91
Organizaciones laborales	2,20	0,95
Diferenciar prácticas y contrato en prácticas	2,20	1,28
Contratos laborales	1,99	1,18
Nómina	1,97	1,18
Carta de presentación	1,95	1,17
Convenio colectivo	1,91	1,30
Organización interna empresa	1,85	0,96
Entrevista de selección	1,75	1,12

La agrupación de estos ítems en las 3 subescalas revela diferencias entre las mismas. Los conocimientos del alumnado finalista de la Universidad de Vigo son mayores en la subescala 1: Autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral ( $\bar{x}=2,29$ ,  $Sx=0,73$ ), seguida de la subescala 2: Herramientas para la búsqueda de empleo ( $\bar{x}=2,08$ ,  $Sx=0,96$ ), mientras que en la subescala 3: Aspectos laborales de la inserción, sus conocimientos son inferiores ( $\bar{x}=1,73$ ,  $Sx=0,72$ ).

En relación con la segunda escala –nivel de conocimiento sobre los diversos servicios y programas que la Universidad de Vigo desarrolla para fomentar la inserción profesional–, podemos concluir que su resultado es muy bajo con una media de 0,84 ( $Sx=0,65$ ) sobre 4. La opción «nada» es la que presenta un mayor nivel de elección en 8 de las 9 iniciativas planteadas (ver Tabla 5). El único programa, que no tiene como opción de respuesta mayoritariamente elegida «nada», es «Erasmus Prácticas».

Tabla 5. Análisis servicios Uvigo que fomentan la inserción. Escalas 2, 3 y 4: conocimiento, participación y utilidad

SERVICIOS		PORCENTAJES		
		Conocimiento	Participación	Utilidad
Iniciativas centro educativo	Nada	93,2	98,2	98,9
	Poco	1,6	0,5	0,0
	Algo	2,7	0,8	0,3
	Bastante	2,5	0,5	0,8
	Mucho	0,0	0,0	0,0
OFIE – Oficina de Iniciativas Empresariales	Nada	71,0	85,0	33,9
	Poco	13,4	8,1	23,3
	Algo	10,6	5,5	26,0
	Bastante	4,7	1,4	11,6
	Mucho	0,3	0	5,2
Gabinete Psicopedagógico	Nada	61,6	85,2	33,7
	Poco	19,7	8,8	18,6
	Algo	13,7	4,4	29,0
	Bastante	3,9	1,6	15,1
	Mucho	1,1	0,0	3,6
OFOE – Oficina de Orientación al Empleo	Nada	59,5	75,3	25,5
	Poco	12,9	9,2	16,3
	Algo	16,7	10,7	28,9
	Bastante	7,9	4	19,8
	Mucho	3,0	0,8	9,5

De todas las propuestas, son «iniciativas de tu centro» las menos conocidas (en muchos casos por su inexistencia), seguida de «OFIE» y «Gabinete Psicopedagógico»; mientras que las que presentan mayor grado de conocimiento –a partir del análisis conjunto de los porcentaje de respuesta de las categorías «bastante» y «mucho»– son «Erasmus prácticas» (23,3%), «Forumempleo universitario» (15,1%) y «OFOE» (10,9%).

Si analizamos el nivel de participación en los servicios que la Universidad de Vigo desarrolla para fomentar la inserción profesional (ver Tabla 5), la tendencia es similar a la descrita anteriormente, siendo la media aún más baja ( $\bar{x}=0,39$ ;  $Sx=0,56$ ). La opción de respuesta mayoritariamente seleccionada fue «nada», con porcentajes que oscilan entre el 66,8% –«Erasmus prácticas»– y el 98,2% –«iniciativas de tu centro»–. Y, son «iniciativas de tu centro», junto con «Gabinete Psicopedagógico» y «OFIE», los servicios en los que menos ha participado el colectivo de estudiantes universitarios con porcentajes de nula participación superiores al 80%. Los servicios en los que más se ha participado, aún presentando unos porcentajes muy bajos resultantes de las respuestas conjuntas en las opciones «bastante» y «mucho», son «Erasmus prácticas» (8,7%), «Forumempleo universitario» (8,2%) y «Prácticas Preprofesionales» (8,1%).

Por último, en relación con la percepción de la utilidad de los servicios (ver Tabla 5), el resultado tampoco es óptimo ( $\bar{x}=1,48$ ;  $Sx=0,97$ ). La mayoría de respuestas se ubican entre las opciones «nada» y «algo». Los y las estudiantes finalistas perciben como los servicios más útiles: «Erasmus prácticas» (40,8%), «Prácticas Preprofesionales» (33,2) y «OFOE» (29,3%). Menos útiles son considerados «iniciativas de tu centro educativo» con un 98,9% de respuestas en la categoría «nada», seguida a cierta distancia por «OFIE» (33,9%) y «Gabinete Psicopedagógico» (33,7%). Datos absolutamente coherentes con el grado de conocimiento y participación manifestado por el alumnado encuestado.

#### DIFERENCIAS ATENDIENDO AL ÁMBITO DE CONOCIMIENTO, CAMPUS Y SEXO

Atendiendo al ámbito de conocimiento, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $F=5,34$ ;  $p=,000$ ) en la escala general que mide el grado de conocimiento de diversos aspectos facilitadores de inserción. Los análisis post hoc nos refieren diferencias entre los ámbitos Jurídico-social A, B, y D y las titulaciones agrupadas en el epígrafe denominado Ciencias de la Salud, entre los ámbitos Jurídico-social A y B y las titulaciones Tecnológicas, y entre el ámbito Jurídico-social B respecto al C. Se observa una tendencia marcada por conocimientos mayores en el alumnado de las titulaciones pertenecientes al ámbito Jurídico-social D y B y menores en Ciencias de la Salud.

El análisis por subescalas (ver Tabla 6) revela diferencias en las subescalas 2 –herramientas para la búsqueda de empleo ( $F=3,56$ ;  $p=,001$ ) – y 3 – aspectos laborales de la inserción ( $F=8,91$ ;  $p=,000$ ) –, pero no en la subescala 1 – autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral ( $F=0,92$ ;  $p=,503$ ) –, en la que se percibe una mayor homogeneidad en los conocimientos de los y las estudiantes de diferentes ámbitos. Los análisis post hoc nos permiten afirmar que los conocimientos sobre herramientas para la búsqueda de empleo (subescala 2) son mayores en los y las estudiantes del ámbito Jurídico-social B y D frente a los y las estudiantes de Ciencias de la Salud. En relación a los conocimientos sobre los aspectos laborales de la inserción (subescala 3), éstos son mayores en los ámbitos Jurídico-social A y B frente a los ámbitos Científico, Humanidades A, Ciencias de la Salud, Tecnológico y Jurídico-social C; además el alumnado de titulaciones pertenecientes al ámbito Jurídico-social D presenta conocimientos mayores que el de Ciencias de la Salud.

Foro Tecnológico de Empleo	Nada	57,0	75,6	24,1
	Poco	18,9	12,6	22,5
	Algo	15,9	7,7	34,0
	Bastante	6,6	3,6	15,6
	Mucho	1,6	0,5	3,8
Prácticas Preprofesionales	Nada	49,6	72,1	17,8
	Poco	22,2	11,0	15,3
	Algo	18,3	8,8	33,7
	Bastante	8,8	6,3	23,6
	Mucho	1,1	1,8	9,6
Guía Salidas Profesionales	Nada	43,9	77,8	26,0
	Poco	22,5	11,3	19,5
	Algo	23,8	9,3	30,7
	Bastante	9,3	1,6	18,4
	Mucho	0,5	0,0	5,5
Forum Empleo Universitario	Nada	42,7	68,5	23,0
	Poco	20,0	10,7	16,2
	Algo	22,2	12,6	33,4
	Bastante	11,8	5,7	20,0
	Mucho	3,3	2,5	7,4
Erasmus Prácticas	Nada	24,7	66,8	27,4
	Poco	17,3	11,2	11,2
	Algo	34,7	13,2	20,5
	Bastante	16,2	4,9	23,8
	Mucho	7,1	3,8	17,0

Tabla 6. Conocimientos facilitadores de inserción profesional. Diferencias según ámbito de conocimiento

		Media	Desviación típica	F	Sig
Escala 1: grado de conocimiento de aspectos facilitadores de inserción	Científico	1,98	,54	5,34	,000
	Humanidades A	1,89	,64		
	Humanidades B	2,01	,56		
	Cc. Salud	1,72	,41		
	Tecnológico	2,03	,63		
	Jurídico-social A	2,34	,60		
	Jurídico-social B	2,49	,43		
	Jurídico-social C	2,01	,78		
	Jurídico-social D	2,56	,67		
	Total	2,12	,65		
Subescala 2: herramientas búsqueda de empleo	Científico	2,46	,84	3,56	,001
	Humanidades A	1,97	,99		
	Humanidades B	2,12	1,10		
	Cc. Salud	1,52	,67		
	Tecnológico	1,93	,97		
	Jurídico-social A	2,31	,91		
	Jurídico-social B	2,42	,78		
	Jurídico-social C	1,91	1,04		
	Jurídico-social D	2,67	,87		
	Total	2,08	,96		
Subescala 3: aspectos laborales de la inserción	Científico	1,35	,68	8,91	,000
	Humanidades A	1,26	,78		
	Humanidades B	1,76	,62		
	Cc. Salud	1,20	,52		
	Tecnológico	1,63	,67		
	Jurídico-social A	2,03	,59		
	Jurídico-social B	2,30	,53		
	Jurídico-social C	1,58	,80		
	Jurídico-social D	2,01	,64		
	Total	1,73	,72		

Finalmente, tanto en la escala general sobre conocimiento de diversos aspectos facilitadores de inserción, como en las subescalas analizadas, en función del género y del campus no se constataron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 7).

Tabla 7. Conocimientos facilitadores de inserción profesional. Diferencias en función del género y campus

	SEXO		CAMPUS	
	F	Sig.	F	Sig.
Escala 1: grado de conocimiento de aspectos facilitadores de inserción	,13	,715	,47	,624
Subescala 1: autoconocimiento y conocimiento del mercado laboral	,11	,744	1,13	,323
Subescala 2: herramientas búsqueda de empleo	,88	,348	,05	,954
Subescala 3: aspectos laborales de la inserción	,03	,859	,49	,614

Los análisis llevados a cabo en las otras tres escalas estudiadas acerca del grado de conocimiento, participación y valoración de la utilidad de los servicios de la Universidad de Vigo que fomentan la inserción profesional, nos permiten concluir que en función del ámbito científico, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el grado de conocimiento y participación (ver Tabla 8). En concreto, el grado de conocimiento es menor en estudiantes de Ciencias de la Salud y Jurídico-social C respecto a los del ámbito Jurídico-social A y B y el Tecnológico; los y las estudiantes de Ciencias de la Salud y Jurídico-social C participan menos que el alumnado del ámbito Tecnológico y Jurídico-social B; y los y las estudiantes del ámbito Jurídico-social A superan en participación al alumnado del ámbito Jurídico-social C.

Tabla 8. Análisis servicios Uvigo que fomentan la inserción (escalas 2, 3 y 4: conocimiento, participación y valoración de utilidad). Diferencias según ámbito de conocimiento

		Media	Desviación típica	F	Sig
Escala 2: conocimiento servicios	Científico	1,00	,79	4,89	,000
	Humanidades A	,63	,43		
	Humanidades B	,65	,53		
	Cc. Salud	,35	,42		
	Tecnológico	,91	,67		
	Jurídico-social A	,91	,63		
	Jurídico-social B	1,12	,74		
	Jurídico-social C	,54	,51		
	Jurídico-social D	1,02	,49		
	Total	,84	,66		
Escala 3: participación servicios	Científico	,50	,61	4,60	,000
	Humanidades A	,22	,28		
	Humanidades B	,17	,29		
	Cc. Salud	,05	,13		
	Tecnológico	,50	,66		
	Jurídico-social A	,48	,47		
	Jurídico-social B	,58	,72		
	Jurídico-social C	,12	,26		
	Jurídico-social D	,36	,36		
	Total	,40	,56		

Según el campus, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en conocimiento y participación (ver Tabla 9); los y las estudiantes del campus de Vigo presentan mayor conocimiento y participación que el alumnado de los campus de Ourense y Pontevedra. No se manifestó ninguna diferencia en función del género (ver Tabla 10).

Tabla 9. Análisis servicios Uvigo que fomentan la inserción (escalas 2, 3 y 4: conocimiento, participación y valoración utilidad). Diferencias según campus

		Media	Desviación típica	F	Sig
Escala 2: conocimiento servicios	Ourense	,68	,59	7,98	,000
	Pontevedra	,65	,55		
	Vigo	,94	,68		
	Total	,84	,66		
Escala 3: participación servicios	Ourense	,31	,50	9,08	,000
	Pontevedra	,15	,26		
	Vigo	,49	,62		
	Total	,40	,56		
Escala 4: valoración utilidad servicios	Ourense	1,35	1,08	1,50	,226
	Pontevedra	1,64	1,04		
	Vigo	1,50	,91		
	Total	1,48	,97		

Tabla 10. Análisis servicios Uvigo que fomentan la inserción (escalas 2, 3 y 4: conocimiento, participación y utilidad). Diferencias según género

	F	Sig
Escala 2: conocimiento servicios	1,68	,196
Escala 3: participación servicios	1,93	,166
Escala 4: valoración utilidad servicios	2,19	,140

## CONCLUSIONES

El conocimiento referido a los contenidos básicos de las etapas del proceso de búsqueda de empleo puede facilitar la resolución positiva de un proceso de inserción profesional, por lo que podemos deducir que los futuros egresados y egresadas de la Universidad de Vigo, al poseer un nivel aceptable de conocimiento en esos aspectos, pueden verse ayudados por este motivo en la consecución exitosa de un trabajo. Y más concretamente, porque tienen un conocimiento del mercado laboral, de sus propias aptitudes e intereses, y de las herramientas para la búsqueda de empleo medio.

Pero no todas las titulaciones tienen el mismo grado de conocimiento global, ya que se ha detectado una tendencia marcada por conocimientos mayores en el ámbito Jurídico-social D y Tecnológico, y menores en los y las estudiantes de las titulaciones pertenecientes a las Ciencias de la Salud.

Si analizamos las diferencias en el grado de conocimiento en las tres subescalas analizadas, podemos afirmar que:

- las Diplomaturas en Relaciones Laborales y Turismo, las Licenciaturas en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas y el Grado en Dirección y Gestión Pública presentan un nivel superior en relación a las Diplomaturas en Enfermería y Fisioterapia si nos centramos en las herramientas para la búsqueda de empleo (subescala 2);
- las Diplomaturas en Ciencias Empresariales y Relaciones Laborales y las Licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas, Economía y Derecho presentan una profundidad en su conocimiento acerca de los aspectos laborales de la inserción (subescala 3) superior respecto a la mayoría de las titulaciones restantes analizadas; y,

- también en esta subescala, la diplomatura en Turismo, las licenciaturas en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas y el Grado en Dirección y Gestión Pública son superiores a las diplomaturas en Enfermería y Fisioterapia.

Los resultados obtenidos en las tres escalas referidas a los programas y servicios que la Universidad de Vigo ha implementado para favorecer la inserción profesional es muy pobre, destacando por sus bajos resultados «iniciativas de tu centro», «OFIE» y «Gabinete Psicopedagógico». En el polo opuesto, las iniciativas con mejor valoración son «Erasmus Prácticas» y «Foruemem-prego Universitario».

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSUG (2004). *Estudo da inserción laboral dos titulados so Sistema Universitario de Galicia. 1996-2001*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- ACSUG (2008). *Estudo da inserción laboral dos titulados so Sistema Universitario de Galicia. 2003-2005*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- ACSUG (2010). *Estudo da inserción laboral dos titulados so Sistema Universitario de Galicia. 2006-2007*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- ACSUG (2013). *Estudo da inserción laboral dos titulados so Sistema Universitario de Galicia. 2008-2009*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- Agulló Tomás, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidade*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ANECA (2008). *Informe gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto Reflex*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Madrid: ANECA.
- Blanch, J. M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.
- Espada Recarey, L. (Dir.) (2010). *Estudo sobre a transición do alumnado da Universidade de Vigo ao traballo*. Vigo: Gráficas Ezponda, S.L.
- Figuera Gazo, P. (1994). *La inserción socioprofesional del universitario/a* (Tesis doctoral no publicada). Accedido en 12 de enero de 2012 en <http://www.tdx.cat/handle/10803/2359>
- García Blanco, J. M., & Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 269 - 293.
- Gregorio Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 8 (15), 57-88. Accedido en 20/09/2012 en <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-15-57.pdf>
- Martínez Martín, R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 25, 65 - 91.
- Maya, P., & Caballero, J. J. (2001). *El animador sociolaboral*. Madrid: Editorial CCS.
- Rioja Nieto, A. (2007). ¿Hacia qué modelo de universidad converge Europa? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 53-62.
- Salanova, M., Gracia, F. J., & Peiró, J. M. (1996). Significado del trabajo y valores laborales. In J. M. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo, Vol. II: Aspectos psicosociales del trabajo* (pp. 35-64). Madrid: Síntesis.



# MIRADAS AL CONTEXTO: ESPACIOS DEGRADADOS, PROPUESTAS EDUCATIVAS. ESPACIOS DE HUERTA

M. Pilar Martínez-Agut

Departament de Teoria de l'Educació, Universitat de València, València, España

Carmen Ramos Hernando

Universidad de Alicante, Alicante, España.

teresamartins@ese.ipp.pt; mdelpi@uv.es; Carmen.ramos@ua.es

Palabras clave

contexto degradado, profesionales de la educación, estudiantes universitarios

## RESUMEN

Los estudiantes universitarios que se están formando en la actualidad en las titulaciones vinculadas con la educación, han de tener una sensibilidad especial hacia el entorno, y detectar aquellos espacios que tenemos en nuestras ciudades y entornos que se han degradado como consecuencia del abandono, la crisis, la especulación... e intentar formar parte de movimientos sociales y ciudadanos que los denuncie y recupere. Hemos de cambiar la mirada, que se ha vuelto fría y distante, por una mirada sensible y crítica.

Por tanto, en nuestras clases, realizamos reflexiones y actividades sobre el cambio en la mirada del contexto, y señalamos aquellos lugares que necesitan cambiar, desde el ámbito de la educación para la sostenibilidad. Con esta intervención educativa, los estudiantes cambian su mirada y se vuelven críticos y activos, buscan cauces de participación y denuncia.

Si logramos que los futuros profesionales de la educación sean más sensibles hacia el medio, conseguiremos un cambio social y una calidad de vida mejor en nuestros contextos.

## SITUACIÓN ACTUAL

Paseando por nuestras ciudades y pueblos, por nuestros campos y montañas, nos encontramos que hemos sido víctimas de un modelo especulativo y urbanizador de nuestro paisaje y nuestras localidades (Smithson, 2006).



Imagen 1: Las infraestructuras viarias en la huerta valenciana



Imagen 2: Terreno no cultivado

La crisis tiene muchas consecuencias, entre ellas el abandono de edificios a medio construir o edificios terminados pero inaccesibles o sin las condiciones de habitabilidad adecuadas, terrenos abandonados porque no es rentable cultivarlos, porque no se ha podido construir por problemas legales, económicos..., infraestructuras “necesarias” que han separado espacios ricos y los han convertido en “tierra de nadie” y todo ello repercute en una pérdida económica, cultural, paisajística, social de la identidad como pueblo (Roger, 2007), como en el caso de las ciudades que le dan la espalda a las zonas agrícolas de las que dependen en los aspectos de alimentación, paisaje, ambiente... (Nogué, 2008).

Se ha mostrado el fracaso de un modelo económico y de una cultura utilitarista del territorio, entendido como simple “suelo”, donde se impone una amplia reflexión sobre el derecho al paisaje, a su cuidado y disfrute (Albelda, 2012), al territorio con identidad.

Se propone la restauración paisajística como una línea de desarrollo económico y social.

## CONVENIO EUROPEO DEL PAISAJE

Surge a partir de mediados de los años 90, y se elaboró en el Consejo de Europa y se concluyó en el año 2000 en la ciudad de Florencia. El propósito general es animar a las autoridades públicas a adoptar políticas y medidas a escala local, regional, nacional e internacional para proteger, planificar y gestionar los paisajes europeos con vistas a conservar y mejorar su calidad y llevar al público, a las instituciones y a las autoridades locales y regionales a reconocer el valor y la importancia del paisaje y a tomar parte en las decisiones públicas relativas al mismo.

Es un tratado internacional, que trata de promover el papel que el paisaje desempeña por su interés general en los campos cultural, ecológico, medioambiental y social, y que constituye un recurso favorable para la actividad económica y que su protección, gestión y ordenación pueden contribuir a la creación del empleo.

Reconoce todas las formas de los paisajes europeos, naturales, rurales, urbanos y periurbanos, y tanto los emblemáticos como los ordinarios. Conciernen a los componentes naturales, culturales y humanizados y a sus interconexiones. Considera que los valores naturales y culturales ligados a la diversidad y calidad de los paisajes europeos suponen un deber para los países europeos de trabajar colectivamente en su protección, planificación y gestión.

Compromete a tomar medidas generales de reconocimiento de los paisajes; de definición y caracterización; de aplicación de políticas para su protección y gestión; de participación pública y de integración de los paisajes en las políticas de ordenación del territorio, así como en las políticas económicas, sociales, culturales y ambientales. También sobre la sensibilización ciudadana, la educación y la formación de expertos. Entró en vigor el 1 de marzo de 2004. España ha ratificado el citado Convenio el 26 de noviembre de 2007 (BOE de 5/02/2008).

Para su desarrollo y aplicación el documento establece tres niveles de acción: Protección, reservada para “conservar y mantener los aspectos significativos o característicos de un paisaje, justificados

por su valor patrimonial derivado de su configuración natural y/o la acción del hombre”; Gestión, desde la perspectiva del desarrollo sostenible, pretende “garantizar el mantenimiento regular de un paisaje, con el fin de guiar y armonizar las transformaciones introducidas por los procesos sociales, económicos y medioambientales” y Ordenación paisajística, encaminada hacia aquellas acciones “con vistas a mejorar, restaurar o crear paisajes”.

Para aplicar el Convenio cada estado ha de desarrollar las determinaciones del documento conforme a su organización interna, pero respetando varios compromisos:

- Reconocer jurídicamente los paisajes como elemento fundamental del entorno humano, expresión de la diversidad de su patrimonio común cultural y natural y como fundamento de su identidad.
- Definir y aplicar políticas destinadas a la protección, gestión y ordenación del paisaje. Para ello se adoptarán medidas específicas de sensibilización, formación y educación, identificación y calificación, objetivos de calidad paisajística y aplicación.
- Establecer procedimientos para la participación pública, de las autoridades locales y regionales y de otras partes interesadas en la formulación y aplicación de las políticas en materia de paisaje e integrar el concepto en las políticas de ordenación territorial y urbanística, en materia cultural, medioambiental, agrícola, social y económica, así como en cualquier otra política que pueda tener un impacto directo o indirecto sobre el paisaje.
- Practicar la asistencia mutua e intercambio de información entre los países, dando especial relevancia a la cooperación transnacional, local y regional para elaborar programas comunes en materia de paisajes.

## LA HUERTA DE VALENCIA: UN PAISAJE ÚNICO

La Huerta de Valencia (en Valenciano, L’Horta de València o L’Horta) es una comarca histórica de la Comunidad Valenciana (España). Forman parte de ella la ciudad de Valencia y todos los municipios de las actuales comarcas de la Huerta Norte, parte de los de la Huerta Sur (Alfajar, Benetúser, Catarroja, Masanasa, Paiporta, Lugar Nuevo de la Corona y Sedaví), y parte de los de la Huerta Oeste (Alacuás, Chirivella, Mislata, Paterna y Picaña). Actualmente, se tiende a incluir el resto de los municipios de dichas comarcas actuales aunque no formasen parte de ella históricamente.



Imagen 3: Localización de la Huerta de Valencia respecto de la Comunidad Valenciana.

Se trata de una zona abarcada por el último tramo del río Turia con las zonas inundables de su vega, así como el entorno de la Albufera de Valencia. Se dedicaba tradicionalmente al cultivo de arroz, hortalizas y cítricos que se exportan a través del puerto de Valencia. Actualmente el entorno de la ciudad de Valencia, así como su área metropolitana, está fuertemente urbanizado e industrializado, habiéndose dejado a un segundo plano los usos agrícolas de su suelo.

La Huerta de Valencia se extiende desde Puzol, por el norte, hasta la Albufera, por el sur, y por los relieves de Paterna, Torrente y Moncada, por el oeste. Se trata de una comarca llana que se eleva lentamente desde el mar hacia el interior.

La huerta valenciana nació en la época del imperio romano, creando la ciudad de Valentia, como centro logístico y de hibernación para sus campañas de conquista sobre Iberia.



Imagen 4: La ciudad de Valencia ha crecido absorbiendo la huerta

Aportaron cultivos que conocían tanto cereales como el olivo y la vid, pero no eran lo suficiente productivas por las condiciones propias del entorno. No obstante sirvió para su cometido de abastecimiento de tropas así como posteriormente en las campañas de los visigodos, dejando abandonado tanto los campos como la ciudad.

Realmente lo que hoy conocemos como la huerta valenciana se desarrolló en la Edad Media, durante el periodo islámico, creando una importante infraestructura fluvial, principalmente con la construcción de acequias y azudes, pequeñas presas, que derivaban las aguas de las fuertes avenidas del Turia y los barrancos, consiguiendo desecar grandes zonas pantanosas y llevando el riego los campos. También se impulsó y desarrolló diversas actividades a lo largo de estas infraestructuras como molinos de agua, aprovechando el caudal que circulaba por las acequias, como lavaderos cercanos a las viviendas o alquerías. Un ejemplo interesante de huerta dependiente de la ciudad para la obtención de alimentos fue el de la huerta de Ruzafa, cuyo nombre en árabe identifica, precisamente, a este tipo de huertas urbanas.

Gracias a estas infraestructuras la ciudad de Valencia, así como las poblaciones de su entorno consiguieron desarrollarse.



Imagen 5: Monumento a las acequias del Turia en la ciudad de Valencia.

Se creó realmente un rico espacio productivo, el origen de la huerta de Valencia es claramente de época andalusí, como consecuencia de la introducción de la tradición árabe (Yemen y Siria) del regadío, así como las bereberes norteafricanas. Los productos cultivados en ella son muy dispares, consecuencia de una sociedad independiente y tributaria. A los cultivos clásicos que ya se cultivaban en época romana, cereales, viña, olivos, se añaden el arroz y la chufa como más característicos de las zonas más húmedas, hortalizas nuevas en Al-Andalus como la berenjena y la alcachofa, etc. Al ser los productos hortícolas el cultivo por excelencia, se tomó de ahí el nombre de este entorno.

Las acequias mayores estuvieron regidas desde la época musulmana por el Tribunal de las Aguas, aún vigente hoy, por el que se controlaba el uso y utilización de los caudales de riego. Son ocho las acequias mayores de la ciudad de Valencia: Quart, Benàger i Faitanar, Tormos, Mislata, Mestalla, Favara, Rascanya, Rovella y Chirivella. En septiembre de 2009 es designado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.



Imagen 6: El Tribunal de las Aguas en la Puerta de los Apóstoles de la Catedral de Valencia

## Construcciones típicas



Imágenes 7: Alquerías y Huertos valencianos.

Debido a la peculiaridad del terreno existen diversas viviendas típicas. La principal vivienda en la huerta valenciana es la Alquería o Casa, algunas incluso transformadas en molinos de agua, aprovechando el curso de las acequias.

Otra también muy característica por su construcción es en las zonas inundables y de escasa vegetación arbórea, se crea una construcción autóctona la barraca valenciana en la que para su construcción se unen dos elementos el barro y la paja, siendo esta más habitual en el sur de la comarca junto a la albufera y los arrozales.



Imagen 8: Barraca valenciana y en su proximidad nuevos edificios de la ciudad

La Huerta de Valencia es la zona más densamente poblada de la Comunidad Valenciana. El área metropolitana de Valencia, a la que pertenecen en su totalidad todas las localidades de la comarca, es la tercera área metropolitana de España por población, sólo superada por Madrid y Barcelona. Su expansión urbana ha motivado la creación de diversas conurbaciones y la incorporación al núcleo urbano de la metrópolis de núcleos de antiguos pueblos.

La despreocupación, la desidia, la ignorancia... están logrando que edificios históricos reconocidos y protegidos se abandonen; el patrimonio paisajístico, por la presión urbanística y la especulación financiera, se degrade y llegue a desaparecer (Martínez & Giménez, 2014; Picó & Ruiz, 2014).

La huerta de Valencia es el resultado de una manera de vivir, de un grupo humano de agricultores portadores de saberes locales que durante siglos hicieron posible una organización del territorio, unos modelos de explotación y una clase de hábitat que será muy difícil supervivencia en esta nueva época, que sólo es posible desde un nuevo paradigma que ponga en relación desarrollo local, producción sostenible de alimentos, consumo local, salud y gestión sostenible de recursos y garantía de precios justos para los agricultores (Romero citado por Picó y Ruiz, 2014).

## PARTICIPACIÓN SOCIAL

En la actualidad nos encontramos con iniciativas que promueven la recuperación de espacios degradados de la ciudad y de la huerta. Alquileres de miniparcels con derecho a agua, herramientas y consejos, huertos urbanos, solares urbanos para asociaciones, ONGs... (Pantoja, 2012; Pastor, 2013).

Se hacen charlas, cursos, conferencias... para dinamizar las iniciativas sociales, difundirlas y educar a la población, junto con los bancos del tiempo para intercambiar experiencias y apoyo mutuo (Aznar & Ull, 2012).

Se intenta desde la sostenibilidad potenciar la agricultura de proximidad, consumir productos de kilómetro cero, establecer bancos de semillas autóctonas, el intercambio de semillas... (Murga, 2013).

Como ejemplos, vamos a exponer, en primer lugar, la rehabilitación de una zona degradada, de expansión de la ciudad de Valencia, antigua huerta, y en segundo lugar, el uso colectivo de un solar en la parte antigua de la ciudad.

### BENIMACLET, ZONA DE VALENCIA, ENTRE EL PROGRESO Y LA TRADICIÓN

Benimaclet es el distrito número 14 de la ciudad de Valencia (España). Limita al norte con el municipio de Alboraya, y con los siguientes distritos de Valencia, al este con Algirós, al sur con El Pla del Real y al oeste con Rascaña y La Zaidía.

Fue un municipio independiente hasta el año 1878, separado de la ciudad por la huerta, que comenzó a urbanizarse hasta su desaparición, por lo que se unió a la ciudad y pasó a ser una pedanía de Valencia en 1972, cuando se integró en la ciudad como distrito. Está compuesto por dos barrios: Benimaclet y Camí de Vera. Su población era de 30.626 habitantes en 2009. El actual distrito de Benimaclet engloba el antiguo pueblo y las zonas recientemente urbanizadas de su alrededor, así como la zona en la que se halla la Universidad Politécnica de Valencia, que se conoce como Campus de Vera. Con la finalización de la ronda Norte de València y la urbanización de terreno, la huerta que queda en la zona norte que limita con el municipio de Alboraya, va paulatinamente desapareciendo.



Imagen 9: Benimaclet y la huerta de la ciudad de Valencia

El núcleo urbano tradicional conserva una distribución de calles estrechas y muchas peatonales, similar a la de la mayoría de los pueblos de la Huerta de Valencia, centrada en su plaza mayor, en la que se halla la iglesia de Santa María y con casas antiguas y rehabilitadas, muchas unifamiliares, de dos o tres plantas.



Imagen 10: La plaza principal del barrio de Benimaclet (Valencia)

La Asociación de vecinos de Benimaclet (Associació de Veïns de Benimaclet) se fundó en 1970 y ha sido una de las más activas de la ciudad. En total, existen en Benimaclet 30 entidades culturales y sociales, así como la banda de música del Centro Instructivo Musical de Benimaclet, fundada en 1910.

#### HUERTOS URBANOS ECOLÓGICOS DE BENIMACLET DE LA ASOCIACIÓN DE VECINOS DE BENIMACLET

Zona propiedad de un banco y del ayuntamiento de Valencia, paralizada, en la que se han realizado los huertos en un terreno del ayuntamiento que comprenderá un Parque Urbano Público con una zona de huertos. Se ha realizado una cesión de uso a la Asociación de vecinos de Benimaclet.

Una iniciativa vecinal que busca recuperar sus raíces, su huerta, que comprende sesenta parcelas en una superficie aproximada de 4000 m<sup>2</sup>, con una zona común destinada al uso exclusivo de carga y descarga puntual de materiales y enseres. Está costeada y gestionada por los vecinos: familias, jubilados, antiguos labradores, hijos y nietos de labradores, parados, universitarios, alumnos de infantil y primaria (una parcela la gestiona un colegio del barrio) y diversos colectivos que quieren devolver parte del paisaje de la historia de su barrio.

El proyecto a estazdo apoyado por la Concejalía de Urbanismo y Ciclos de Aguas del Ayuntamiento de Valencia y a la Real Acequia de Mestalla, para recuperar parte de la historia, para los valencianos la palabra “huerta” significa una forma de entender su identidad y la posibilidad de idear proyectos sociales que ayuden a paliar los problemas actuales. La asociación cree en la participación ciudadana y en el movimiento vecinal e inciden en que todos juntos, los ciudadanos y los políticos que nos representan, podemos encontrar múltiples soluciones a los problemas actuales que nos acucian, muchos de ellos con coste cero, simplemente con buena voluntad, buen sentido común y el esfuerzo de todos.



Imagen 11: Huertos urbanos de Benimaclet

Se les proporciona asistencia técnica por el Consell Agrari Municipal sobre clases y rotación de cultivos, forma de riego conforme a su naturaleza y características. Los productos no se pueden vender, pero si se autoriza el intercambio o trueque entre los usuarios de los huertos, y los productos que se pueden cultivar son productos hortícolas o florales, no degradantes del suelo. Está prevista la ampliación en breve por el impacto tan positivo que ha tenido (Picó & Ruiz, 2014).

#### EL BARRIO DEL CARMEN EN LA CIUDAD DE VALENCIA Y EL SOLAR CORONA

El Carmen (en valenciano El Carme) es uno de los barrios del distrito de Ciutat Vella, que conforma el casco histórico de la ciudad de Valencia. Es un barrio milenario, que creció entre dos murallas: la musulmana (siglo XI), construida por Abd al-Aziz ibn Amir, que limitaba el barrio por el este; y la nueva muralla cristiana (siglo XIV) que lo protegía por el oeste. Su población era de 6.155 habitantes en 2008.



Imagen 12: La ciudad de Valencia con la muralla árabe y la muralla cristiana

El Barrio del Carmen, recibe tal denominación de la iglesia y convento del Carmen Calzado, y fue en torno a él, donde se formó este núcleo de población. Con el paso de los años todo el barrio adoptó esta nomenclatura.

La estructura primitiva del barrio, se sitúa entre las calles de Serranos y Caballeros y la muralla musulmana, utilizando el brazo del afluente del río como foso o valladar, aún quedan vestigios tanto del foso como de la muralla. El barrio se dividía en dos sectores: el interior, dedicado al textil que fue repoblado después de la ‘reconquista’ por donaciones reales y la instalación de cerrajeros, herreros y caldereros. El exterior se constituyó por evolución de varios arrabales a extramuros, como el Arrabal “dels Tints”, en torno a la calle Corona, denominada así por la utilización de los tintoreros de la acequia de Rovella como desagüe, donde se encuentra el Solar Corona, que se encuentra en los números 12-14.



Imagen 13: Ubicación del barrio del Carmen en la ciudad de Valencia

El solar Corona es un solar parado desde tiempo inmemorial con una parte privada, 472 m<sup>2</sup>, y una parte pública de 162 m<sup>2</sup> que junto al estrecho solar al otro lado de la calle conformará una futura plaza en una zona carente de amplios espacios. La parte privada consta de una ruina donde antiguamente se realizaban labores relacionadas con los tintes, que sólo conserva la cimentación. Hoy, emergen de dentro de los cimientos árboles y palmeras y sombra en verano. La naturaleza se apropia de un espacio olvidado, mediante el huerto y el jardín, la vegetación atraviesa la antigua casa y crea “el jardín de las ruinas”.



Imagen 14: Las distintas zonas del solar Corona

El solar de Corona es un espacio gestionado y dinamizado por vecinos/as y diferentes asociaciones del barrio del Carmen, mediante una asamblea. Se trata un espacio al aire libre, de carácter comunitario, para la realización de actividades sociales y culturales, tanto por parte del colectivo que gestiona el espacio, como por las diferentes entidades y vecinos que desean hacerlo.

Al mismo tiempo, el solar también cumple la función de ser un pequeño parque comunitario en un centro histórico caracterizado por la falta de espacios públicos, de manera que varios días a la semana el solar abre sus puertas para uso y disfrute de los más pequeños.

La fórmula de uso del espacio está regida por un contrato de cesión de uso por parte del propietario dónde se fijan las condiciones para ello, y que es renovado año a año entre ambas partes.

El Solar Corona es un espacio abierto a la participación de los vecinos y colectivos interesados, así como para aquellos que lo soliciten para llevar a cabo sus actividades, concebido como una herramienta de empoderamiento ciudadano que puede contribuir a satisfacer diferentes necesidades y a llevar adelante

proyectos de personas y asociaciones, tanto del barrio como del conjunto de la ciudad, asumiendo una serie de responsabilidades y compromisos. Las actividades para las que se ceda el Solar Corona deben tener un componente público y abierto al barrio, es decir, es un lugar para la promoción de actividades de carácter social o cultural. No es un espacio para hacer actividades privadas.

## **EL MANTENIMIENTO DE LA HUERTA DE VALENCIA**

La huerta merece ser protegida por sus valores históricos, culturales, ambientales y como reserva estratégica para producir alimentos convencionales y ecológicos. Tan sólo puede pervivir a partir de la apuesta por un nuevo modelo productivo en que la pieza esencial sean los agricultores, un modelo productivo asentado en una agricultura de proximidad que sea rentable y capaz de transitar desde una orientación tradicional hacia un nuevo modelo agroalimentario (Romero citado por Picó y Ruiz, 2014).

La desprotección, obedece a varias razones: ausencia de iniciativas políticas de ordenación territorial coherente a escala regional y local, falta de dispositivos institucionales eficaces de coordinación a escala metropolitana, final de un modelo socioeconómico que las mantuvo vivas y escasa cultura territorial (Romero, 2007; Romero & Francés, 2012).

## **PROCESO EDUCATIVO Y DE PARTICIPACIÓN SOCIAL**

Hemos de intentar entre todos potenciar el uso de espacios degradados en espacios educativos. Desde las materias que impartimos como docentes en distintas titulaciones universitarias, hemos de potenciar el Aprendizaje-Servicio (Martínez-Agut, 2011, 2012 y 2014) en nuestros estudiantes para que participen en el desarrollo local, como funciones de la universidad (Martínez-Agut y Ull, 2011, 2014), junto con otros espacios educativos como el prácticum (Pereira y Solé, 2013), porque los profesionales que se dedican a la educación, tanto formal como no formal, han de tener innumerables herramientas que amplíen y consoliden sus competencias profesionales (Sáez, 2009).

Nuestros estudiantes participan en los dos espacios que hemos presentado, en los huertos urbanos de Benimaclet y en el Solar Corona, mediante proyectos de Aprendizaje-Servicio, voluntariado, inserción a través de asociaciones y organizaciones... aspectos que han compartido con los compañeros de aula y ha dado como consecuencia, un enriquecimiento mutuo.

Son muchos los aspectos educativos, y por ello, son innumerables las escuelas e institutos que potencian los huertos escolares desde la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad (Novo 2003; 2009), desde los aspectos educativos, culturales, de salud... (Monteagudo & Cuenca, 2012; Morán, Iglesias, Vargas & Rouco, 2012).

Tenemos una gran labor educativa, con todos los colectivos, porque hay experiencias de huertos con diferentes edades e instituciones, y como docentes hemos de potenciar nuestros paisajes tradicionales, darlos a conocer, difundirlos y reivindicarlos como espacios únicos y sostenibles.

## **CONCLUSIONES: ASPECTOS POSITIVOS**

Mediante esta potenciación de la huerta y sus productos, se conoce la huerta, sus productos, se aprende un oficio o afición, se relacionan las personas, se comparten saberes, se realiza una agricultura ecológica... se mantiene un paisaje y se revalorizan los espacios para evitar su fácil degradación y problemática sanitaria y reconversión en suelo urbano (Farinós & Romero, 2007; Farinós, Romero & Salom, 2009).

Entre todos hemos de colaborar para potenciar nuestros espacios patrimoniales con toda la cultura que conllevan, desde todos los aspectos posibles (económico, cultural, paisajístico, ecológico, sostenible, profesional, de alimentación y salud...). A través de las asociaciones, organizaciones e instituciones hemos de colaborar mediante la participación social y ciudadana para el cambio social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albelda, J. (2012). *Los paisajes del declive*. Valencia: Levante. *El Mercantil Valenciano*. Posdata 768. 1-2.

Aznar, P., & Ull, M. A. (2012): *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclee des Brower.

Clement, G. (2007). *Manifiesto del tercer paisaje*. Barcelona: Gustavo Gili.

Farinós, J., & Romero, J. (eds.) (2007). *Territorialidad y buen gobierno para el desarrollo sostenible. Nuevos principios y nuevas políticas en el espacio europeo*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Farinós, J., Romero, J., & Salom, J. (coords.) (2009). *Cohesión e inteligencia territorial. Dinámicas y procesos para una mejor planificación y toma de decisiones*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

*Jefatura del Estado*. (2008). Instrumento de Ratificación del Convenio Europeo del Paisaje (número 176 del Consejo de Europa), hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000 (BOE 5/02/2008).

Martínez-Agut, M.P. & Ull, M. A. (2011). Estatuto del Estudiante Universitario: presentación, discusión y valoración desde la sostenibilidad. IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2011: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, Alicante, España.

Martínez-Agut, M. P. & Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)*, 18, 1-14.

Martínez-Agut, M. P. (2011). "Sostenibilidad en la Pedagogía Social y en la Educación Social". In María Belando, II Jornada monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, *Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro* (pp. 314-326) . Madrid: Universidad Complutense de Madrid

Martínez-Agut, M. P. (2012). El Aprendizaje Servicio en las titulaciones de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social y su vinculación con la Pedagogía Social: inicio a la investigación vinculada al campo profesional. In S. Morales, J., Lirio & R. Ytarte (2012). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 497-509) Valencia: Nau Llibres.

Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18.

Martínez, A., & Giménez, A. (2014). *La Valencia desaparecida*. Valencia: Tempora.

Monteagudo, M. J., & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135.

Morán, M. C.; Iglesias, L.; Vargas, G., & Rouco, J. F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 61-101.

Murga, M<sup>a</sup> A. (2013). *Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias*. Madrid: UNED y Mc Graw Hill.

Nogué, J. (Ed.) (2008). *El paisaje en la cultura contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Novo, M. (2003). *Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

Novo, M. (2009) *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Editorial Humanitas.

Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. 19, 65-79.

Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103.

Pereira, C. & Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.

Picó, M. J., & Ruiz, M. (coord.) (2014). *Veus per l'horta*. València: Universitat de València.

Roger, A. (2007). *Breve tratado del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Romero, J. (coord.) (2007). *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel.

Romero, J., & Francés, M. (2012). *La Huerta de Valencia. Un paisaje cultural con futuro incierto*, Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia. Contiene video: "La Huerta de Valencia a la vuelta de la esquina".

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-culturales/documental-huerta-vuelta-esquina/1873828/>

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 16, 9-20.

Smithson, R. (2006). *Un recorrido por los paisajes de Passaic, Nueva Jersey*. Barcelona: Gustavo Gili.

## WEBGRAFIA

<http://www.magrama.gob.es/en/desarrollo-rural/temas/desarrollo-territorial/convenio.aspx>

<http://trobada2010.blogspot.com.es/p/manifest.html> (Benimaclet viu)

<http://www.huertosurbanosbenimaclet.com/>

<http://ullbenimaclet.wordpress.com/>

<https://www.facebook.com/reddehuertosurbanosdevalencia>

<http://www.llavorsdaci.org/>

<https://www.facebook.com/perlhorta>

<http://bicihuertos.wix.com/huertosvalencia>

<https://www.facebook.com/huertosalborai>

[http://es.wikipedia.org/wiki/El\\_Carmen\\_\(Valencia\)](http://es.wikipedia.org/wiki/El_Carmen_(Valencia))

[http://conocevalenciapaseando.blogspot.com.es/2012\\_05\\_20\\_archive.html](http://conocevalenciapaseando.blogspot.com.es/2012_05_20_archive.html)

<http://valenciaarenaycal.blogspot.com.es/2013/06/arena.html>

<http://valenciadistinta.blogspot.com.es/>

<http://valenciadesaparecida.blogspot.com.es/>

<http://www.vidasana.org/noticias-vidasana/los-huertos-se-ponen-moda-en-valencia.html>

<https://veushorta.blogs.uv.es/>

<http://solarcorona.wordpress.com/>

<http://cccvlab.com/biblioteca-cccvt/espacios-autogestionados/>

<http://lejosdeltiempo.wordpress.com/2013/11/08/benimaclet-mas-que-un-barrio-una-forma-de-vida/>

<http://lejosdeltiempo.wordpress.com/2013/04/04/itinerario-ruta-de-la-valencia-en-positivo-20-de-abri/>

<http://mibarrio.lasprovincias.es/benimaclet/actualidad/2011-03-23/benimaclet-entre-alquerias-arte-religioso-1200.html>

<http://46020.org/>



# O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO DISTRITO FEDERAL – BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Koop, Patrícia  
Oliveira, Verônica Moreira  
Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal –  
Brasília – Brasil  
dicon@sedest.df.gov.br

Palavras-chave  
Convivência, Vínculo, Educação Social, Vulnerabilidade Social

## RESUMO

O conceito de convivência remete à ideia de reunião para o convívio. Contudo, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos desenvolvido no Distrito Federal – Brasil, essa concepção possui um sentido mais focalizado visto que é peça chave do Serviço, sendo apropriada como método. Nessa perspectiva, a convivência torna-se instrumento da Educação Social para o resgate e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, bem como para a prevenção de situações de risco e vulnerabilidade social.

## INTRODUÇÃO

Com população de 2,6 milhões de habitantes, o Distrito Federal<sup>1</sup> - DF representa 1,3% da população brasileira, e configura, em muitos aspectos, situação bem peculiar em relação ao Brasil. Por exemplo, a população em situação de extrema pobreza (com renda per capita inferior a R\$ 67,7 por mês) é de 2%, ao passo que no país, esta média é de 5,2%. O analfabetismo de pessoas com idade superior a 15 anos corresponde a 3,4% da população do DF e 9,7% da população do país.

Por outro lado percebemos que a renda destinada à seguridade social no DF foi inferior à média nacional, 17,3% e 20,7% respectivamente. Também a taxa de desemprego no DF é de 11%, superior à nacional que é de 8,2%. Finalizando esta breve apresentação, citamos a taxa do homicídio masculino (número de mortes por 100 mil habitantes), que no DF é de 120,9 enquanto a média do país é de 94,3.

Podemos assim observar que apesar de o Distrito Federal situar a capital do país e apresentar alguns índices socioeconômicas privilegiados, ele desperta também, cada vez mais latente necessidade de políticas públicas voltadas ao atendimento de pessoas em situação de risco e vulnerabilidade por motivos como: a insuficiência de renda; violações de direito como abuso e exploração sexual, trabalho infantil, entre outros; além de razões de cunho relacional, quando os vínculos com a família, comunidade e sociedade se fazem fragilizados ou rompidos.

Considerado o contexto acima e entendendo a Educação Social como principal ferramenta para o estabelecimento, resgate e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, este artigo objetiva apresentar a Educação Social experimentada no Brasil na perspectiva do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, com foco para esta análise na realidade do Distrito Federal. Apresentaremos ainda, as experiências

metodológicas bem como os referenciais teóricos que fundamentam as ações neste contexto.

Destarte, seguiremos com uma contextualização da implementação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no Distrito Federal no âmbito das políticas sociais do Brasil.

<sup>1</sup> Os dados que mencionamos do Distrito Federal foram apresentados em 2012 pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em Relatório da Situação Social nos Estados. Visitado em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao\\_social/120119\\_relatorio\\_situacaosocial\\_df.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120119_relatorio_situacaosocial_df.pdf)

## DESENVOLVIMENTO

Pensar a implementação da Educação Social no âmbito da política de Assistência Social brasileira nos remete a fazer um breve retrospecto histórico até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que representa um importante marco, pois com ela as ações que até então aconteciam basicamente por meio da iniciativa privada e com caráter filantrópico passam a ser um direito garantido pelo Estado.

Despertado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, e de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, surge em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que passa a ser a nova diretriz legal para as políticas nessa área.

Outro marco jurídico normativo foi a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS de 1993, que detalha os princípios constitucionais da Assistência Social. Contudo até o início dos anos 2000, esta participação do Estado ainda era limitada ao financiamento dos serviços, que continuavam a serem prestados majoritariamente pela iniciativa privada.

Assim, foi em 2004 que de fato se formatou o atual modelo de assistência social brasileiro, com a nova Política Nacional de Assistência Social – PNAS e a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NobSuas, inaugurando uma nova fase na organização e oferta dos serviços em um sistema nacional de assistência social. Esse momento também foi marcado pela adoção dos princípios de descentralização e territorialização, importantes para a reorganização da política.

Originários da ideia de territorialização, temos as unidades de Centro de Referência da Assistência Social – CRAS que é responsável pela gestão territorial da proteção básica, a articulação da rede socioassistencial e intersetorial além da execução direta dos serviços. Focando no tema desta análise, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV surge neste contexto de análise como um dos serviços oferecidos pelos CRAS.

O SCFV foi definido em 2009 pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, como sendo um serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de prevenir a ocorrência de situações de risco social.

O SCFV tem como objetivos ampliar trocas culturais e de vivências; desenvolver o sentimento de pertença e de identidade; fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias, possui caráter preventivo e proativo para o enfrentamento da vulnerabilidade social.

No Distrito Federal – Brasil, o SCFV é oferecido pelos CRAS, quando identificada a necessidade na família atendida, e desenvolvido nos Centros de Convivência - COSEs, que são unidades públicas de referência da Proteção Social Básica, bem como nas Entidades Socioassistenciais conveniadas com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda do Distrito Federal - SEDEST.

De acordo com a resolução nº 01, de 21 de fevereiro de 2013 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, que dispõe sobre o reordenamento do SCFV considera-se como público prioritário para inclusão no serviço, crianças, adolescentes, jovens e idosos que se enquadrem nas seguintes situações: Em situação de isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência e, ou negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Situação de abuso e/ou exploração sexual; Com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Crianças e adolescentes em situação de rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.

Segundo a PNAS – 2004, a Assistência Social é uma política de proteção que deve garantir três tipos de segurança: a segurança de sobrevivência; a segurança de acolhida; e a segurança de convívio. A segurança de convívio é direito já reconhecido na Constituição da República Federativa do Brasil – 1988 que traz em seu artigo 227 a garantia da convivência familiar e comunitária como um dos direitos afiançados à criança, ao adolescente e ao jovem, sendo dever da família, da sociedade e do Estado, assegurá-lo. Posteriormente reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – 1990, no Estatuto do Idoso – 2003 e mais recentemente na Lei 12.435/2011, que atualizou a redação da LOAS.

Essas normativas contextualizam historicamente a importância da compreensão de convivência como princípio, na busca da não institucionalização da criança, do adolescente e do idoso. Também indicam o compromisso do Estado e da sociedade em garantir seus direitos e de protegê-los de situações de risco e vulnerabilidade social.

Para compreender a essência e relevância do SCFV, faz-se necessário uma reflexão sobre as duas palavras que dão sentido à sua existência: Convivência e Vínculo. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua portuguesa, seus significados são: Convivência Ato ou efeito de conviver 1- vida em comum; contato diário ou frequente. 2- intimidade, familiaridade. 3- coexistência harmoniosa. 4- existência próxima e simultânea. E Vínculo 1- aquilo que ata, liga, vincula; liame. 2- o que estabelece um relacionamento lógico ou de dependência. 3- o que liga afetiva ou moralmente duas ou mais pessoas; laço. 4- o que impõe uma restrição ou condição.

Em 2013, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS publicou o Caderno Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Entendendo que convivência e vínculo são atributos da condição humana e da vida moderna e que se dá entre sujeitos de direito que as constituem conforme vão se relacionando, o referido material aborda algumas teorias que delineiam estas concepções conforme segue.

Segundo Vigostsky, é por meio das relações sociais que se pode entender o mundo e atuar sobre ele. Desse modo, são nas relações com o outro que o sujeito se constitui e dispõe das conexões estabelecidas por outras pessoas para o seu referencial de coletividade. Por isso a importância das formas de intervenção que promovem encontros que afetam pessoas, mobilizando-as e provocando transformações.

O Caderno do MDS também cita a pesquisadora Bader Sawaia, para quem a convivência, implica em afetar e ser afetado. Quando estes encontros expandem e fortalecem pessoas, estabelecem-se “paixões alegres”, ampliando a potência de agir e fortalecendo a vontade de estar com os outros, de compartilhar e de se afirmar como pessoa. Contudo, os encontros também podem desvalorizar, e reduzir vitalidade nas pessoas estabelecendo “paixões tristes”, que imobilizam, deprimem e geram revoltas. Assim, as emoções não estão dadas, não são passivas, não estão pré-definidas pela característica pessoal, elas são produzidas nos encontros e tem importância de força motriz de ações.

Segundo MUÑOZ (2004, p.57), citado no Caderno Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, é apresentada a ideia de participação na perspectiva da convivência cidadã. Uma convivência ampliada que consiste em marcar presença, posicionar-se nas decisões que lhe diz respeito. Para Muñoz (2004) esta ação requer reconhecer o lugar outro e compartilhar com ele o poder de participação, pois só assim o indivíduo pode sentir-se cidadão, pode sentir a cidade como sua e sentir orgulho de viver em “sua” cidade.

Para pautar a concepção de vínculo, o Caderno traz como referência a tipologia desenvolvida pelo Professor e Sociólogo Serge Paugam que define quatro tipos de vínculo: 1- Filiação/parentesco: natural ou adotiva; 2- Filiação de natureza seletiva: Socialização fora da família onde o indivíduo escolhe as pessoas com as quais quer estabelecer um vínculo – Instituições religiosas, culturais, gangues de territórios, etc; 3- Filiação orgânica: relacionada aos vínculos relacionados ao trabalho; 4- Vínculo de cidadania: sentimento de pertencimento a uma nação, sendo um membro reconhecido pelo país por meio de direitos e deveres. Esses quatro tipos de vínculos são complementares e

interligados, estabelecendo uma relação social que envolve e implica cada sujeito.

Nessa perspectiva, entendemos que para que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos funcione efetivamente como um espaço de acolhida, proteção social e fortalecimento dos vínculos, sejam eles familiares e/ou comunitários, exige que se dê especial atenção à qualidade do vínculo estabelecido entre profissional e o participante do Serviço. Uma das tarefas fundamentais no âmbito desse Serviço, senão a mais importante delas é a de possibilitar, por meio da convivência, o estabelecimento concreto desse vínculo que facilitará ao participante ressignificar sua história, pensar em novos projetos de vida e participar mais efetivamente da sociedade, atuando de modo crítico, proativo, transformando assim a sua realidade.

## METODOLOGIA

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos deve ser uma forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e na comunidade. Para tanto, são realizadas atividades em grupos organizados a partir dos seguintes ciclos de vida, de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; de adolescentes e jovens de 15 a 17 anos e de idosos com idade igual ou superior a 60 anos. Estas oficinas temáticas deverão ser compostas por um quantitativo de 25 usuários por turma, podendo estender-se até 30 .

As atividades desenvolvidas no SCFV são executadas por meio de oficinas. Apesar de o termo oficina remeter a aula ou curso prático sobre uma atividade, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a oficina deve ser concebida como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, a partir de análises da realidade social, seguida de debates e intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas, sobretudo no processo de construção do conhecimento.

No Distrito Federal, as oficinas são conduzidas por Educadores Sociais de Artes, Dinamização, Esporte e Lazer, Informática e Meio Ambiente. Estas atividades são planejadas a partir dos princípios da convivência e de fortalecimento dos vínculos familiar e social, bem como da edificação individual enquanto ser social. Desta forma, o Educador Social deve ter como objetivos do desenvolvimento humano: 1- aprender a conviver em sociedade; 2- respeitar as diferenças; 3- colaborar e fazer escolhas; 4- definir objetivos de vida; 5- construir percursos de vida mais produtivos; 6- participação e transformação social.

Ressaltamos que a área específica de cada Educador Social (arte, dinamização, esporte e lazer, informática e meio ambiente) servirá como uma “ferramenta” para que ele alcance esses objetivos. Ou seja, será por meio das atividades que cada área temática

desenvolverá que os objetivos serão alcançados. A especificidade de cada área não deverá ter um fim em si mesma.

No caso do Esporte e Lazer, por exemplo, aprender a jogar futebol não deve ser o objetivo da atividade, mas sim, que por meio do futebol, o participante do serviço deve aprender a lidar com regras (porque elas existem na sociedade em que ele vive), aprender a lidar com frustração (por meio do perder, como reagir quando me sinto desta maneira), aprender a lidar com as diferenças (diferentes habilidades pessoais, coisas que já consegue fazer, coisas que ainda não consegue, coisas que outros ainda não conseguem, como colaborar, entre outros).

As atividades do Serviço são realizadas em dias úteis, quando necessário em feriados ou finais de semana, em turnos diários de no mínimo 3 (três) horas, incluindo prioritariamente àqueles usuários com o perfil elencado na Resolução nº 01 do CNAS que trata do reordenamento do SCFV.

A organização do funcionamento do serviço pode variar de acordo com a faixa etária, necessidade de participação dos usuários e a característica do território. Para alguns ciclos, talvez seja preciso uma participação mais intensa, com encontros diários, para outros, a participação pode ser de algumas vezes por semana, sendo 2 (duas) ou 3 (três) vezes, por exemplo. Cabendo à equipe técnica do serviço analisar individualmente a necessidade de participação dos ciclos no SCFV, lembrando sempre de que a oferta do SCFV deve ser contínua e ininterrupta.

Cada unidade que oferta o SCFV elabora um quadro com a grade horária e as respectivas oficinas temáticas executadas na unidade, levando-se em consideração as especificidades de seu território, mas garantindo as seguintes ações: 1- Oficinas socioeducativas diárias; 2- Momento diário para recepção e acolhida dos usuários; 3- Momento diário para realização da Tarefa Escolar; 4- Momento diário de lazer coletivo com acompanhamento de todos os Educadores Sociais; 5- Momento semanal coletivo intergeracional; 6- Momento diário de intervalo para lanche.

Destacamos que o papel do Educador Social, nesse processo, vai muito além de executar as oficinas específicas de sua área

temática. Seu papel é desenvolver junto aos participantes do serviço meios para facilitar a descoberta de novos caminhos e alternativas sem concentrar-se exclusivamente em sua área temática ou as técnicas no desenvolvimento das atividades.

Nas unidades que ofertam o SCFV no Distrito Federal, todos os Educadores Sociais possuem graduação universitária, com licenciaturas de diversas áreas como: Pedagogia, Sociologia, Biologia, Educação Física, Letras, Psicologia, Artes, etc. Pois não existe uma graduação específica em Educação Social no Distrito Federal - Brasil, mas enxergamos como um avanço a garantia de profissionais com nível superior, mesmo que de áreas distintas.

A experiência nos revela que as atividades desenvolvidas por Educadores Sociais que possuem nível superior, são muito mais profícuas e qualificadas. Contudo, além de sua graduação, faz-se necessário também oportunizar momentos de Formação Continuada estimulando a capacitação profissional para que os Educadores Sociais qualifiquem cada vez mais a sua prática.

É necessário levar em consideração que a globalização; a imigração; as crises econômicas; e o aumento da expectativa de vida; os novos arranjos familiares bem como as questões étnicas e de gênero são situações que dialogam com questões políticas e sociais e exigem que esses profissionais estejam atentos receptivos a trabalharem temáticas como estas com o público participante do serviço.

Nesta perspectiva, compartilhamos as palavras de Carmen Pereira Domínguez que corrobora com a necessidade da formação continuada do Educador Social:

*La necesidad de preparación de dichos profesionales no es solamente un tema vigente, sino que se ha incrementado a causa de elementos estructurales y coyunturales (Solé, 2010). La situación social de hoy día, marcada por la globalización económica (com su incidencia en la pobreza y la marginación), el paro, el progresivo envejecimiento de la población (com el aumento de la demanda de atención y cuidado a las personas dependientes), el fenómeno de la inmigración (com el apremio de mediadores socioculturales y educativos), la violencia y delincuencia,*

*el despliegue de las tecnologías de la información (las nuevas formas de inclusión y exclusión socio-digital) (Planella, 2006; Sáinz y González, 2008), así como el avance en el reconocimiento de los derechos humanos, han traído importantes cambios. Algunos de ellos se estructuran a partir de elementos político-normativos, entre los cuales encontramos los referentes a menores, a personas em situación de dependencia, a casos de violencia de género, etc.; así como los planes y las nuevas disposiciones jurídicas y administrativas de las diferentes comunidades autónomas, etc. que hacen necesario repensar la función del educador social y su formación. (Domínguez, 2013)*

O trabalho sociopedagógico sempre deve ser contextualizado; derivado do tempo e espaço. Em outras palavras, a prática de Pedagogia Social sempre tem que surgir do diálogo entre os fundamentos teóricos e o contexto respectivo do trabalho – não existe uma receita universal para as intervenções sociopedagógicas, mas cada situação, cada contexto deve ser analisado e compreendido separadamente (RYYNANEN, 2008).

Compreendendo que não se desenvolve, em Educação Social, atividades com um currículo formal obrigatório e regular e partindo da gênese de que a demanda provém dos usuários participantes do serviço e das características de suas comunidades, o Educador Social possui um leque de possibilidades de atuação que podem, inclusive, dialogar com outras áreas temáticas.

## CONCLUSÃO

No Brasil, falar da educação social é remeter ao histórico da proteção social e, mais especificamente, da formulação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. É na evolução destas políticas que podemos visualizar, por um lado, o gradativo abandono de práticas que se limitavam a ocupar o tempo das crianças e adolescentes, ou pior, que as treinavam para servirem com trabalhos domésticos e braçais e as mantinham um estado de submissão social e, anacronicamente, de uma sociedade estatal.

Por outro lado, observamos na sequência das políticas apresentadas neste artigo, e principalmente no contexto do Distrito Federal, o gradual reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos e responsabilidade compartilhada entre o Estado, a sociedade e a família. Este processo resultou, no âmbito da educação social, em buscas e conquistas no sentido de entender, problematizar e formular metodologias de intervenção para o fortalecimento de indivíduos e famílias.

A Educação Social no Brasil, especialmente dentro da Política de Assistência Social, é uma realidade recente. Embora tenhamos referências de sua prática, são poucas as referências teóricas que temos produzido. No entanto, é necessário considerar o legado de ações e práticas de Educação Social na Política de Assistência Social que precisam ser repensadas para que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos tenha sentido efetivo na sua prática cotidiana.

É nesse cenário que as nossas ações socioeducativas perpassam toda a Política da Assistência Social e ofertam aos nossos atendidos um conjunto diversificado de aprendizagens que visam, por meio dos conceitos de convivência e vínculo entre outros, viabilizar o protagonismo, o desenvolvimento da autoconfiança e de capacidades, com vistas à construção de um novo projeto de vida individual e familiar para convívio social e para a participação na vida pública, além resgatar e fortalecer os vínculos familiares e comunitários para a superação de situações de submissão, para ansiar e atuar por um mundo mais digno e mais justo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília: DF- Senado.
- BRASIL (2014). Resolução Nº 01, de 21 de fevereiro de 2013. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, Brasil.
- Domínguez, C. (2013). Qualificação Profissional em Educação Social. O papel do *práctium*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitária, Tercera Época*, Enero-Junio, 239-240.
- Lei nº 8.069/90. Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Senado Federal - de 13 de julho de 1990. Brasília, Brasil: Senado Federal.
- Lei 8.742. Brasil. *Lei Orgânica de Assistência Social– LOAS*. Senado Federal - de 7 de Setembro de 1993. Brasília, Brasil: Senado Federal.
- Silva, R da, Neto, J. C. de S, & Moura, R. A. (Orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Ryynänen, S. (2009). A Pedagogia Social na Finlândia e o Contexto Brasileiro. In R. da Silva, J.C. de Neto & A. R. Moura (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Torres, A. S., Gouveia, M. J. A. (2013). *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Brasília, Brasil: Paulus.

# TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER Y EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN ANDALUCÍA

Gabriel Carmona Orantes  
Fco. Miguel Martínez Rodríguez  
Socorro Entrena Jiménez  
Universidad de Granada  
gcarmona@ugr.es; miguelmr@ugr.es; sentrena@ugr.es

## Palabras clave

Formación para emprender, Emprendimiento, Cultura emprendedora, Emprendimiento social, Competencias para emprender

## RESUMEN

En el estudio que a continuación presentamos exponemos las claves estratégicas, ideológicas y metodológicas de la formación para emprender, vigentes en las distintas organizaciones e instancias del sistema educativo andaluz.

Para ello, analizamos el concepto emprender, habitualmente, separado de su dimensión social y vinculado a una comprensión de la economía que excluye cualquier otro fin que no sea el lucro. A partir de los distintos enfoques del mismo y según la perspectiva ideológica utilizada vemos que modelo se traslada a través de las instituciones educativas y de los distintos programas de formación que actualmente se desarrollan con la finalidad de promover “cultura emprendedora”.

Describimos los ámbitos en los que se desarrolla la formación para emprender, su vinculación institucional, destinatarios, finalidades y objetivos, actividades y/o metodologías.

Así mismo, exponemos brevemente el panorama del emprendimiento social: origen y evolución hasta la actualidad. Tendencias y dimensión de las mismas.

Por último, mostramos experiencias o modelos formativos a modo de buenas prácticas de ambos campos de experiencia.

## JUSTIFICACIÓN

Los cambios socioeconómicos de las últimas décadas en el espacio europeo, han propiciado que la generación de empleo y riqueza ya no dependan de las grandes empresas industriales. Los cambios estructurales producidos por la globalización de la economía, han desbancado la predominancia industrial europea en favor de las actividades basadas en el conocimiento. Dando lugar a la aparición de nuevos mercados, productos y servicios basados en las TIC, que brindan oportunidades para la nueva iniciativa empresarial. (Navarro, 2011).

Sin embargo, aunque entre la ciudadanía exista el deseo de crear empresa, a menudo se constata la carencia del conocimiento y las capacidades necesarias para materializar proyectos empresariales solventes<sup>1</sup>.

En este nuevo marco se constata la importancia del desarrollo del espíritu empresarial confirmado por el Informe de Primavera 2003 de la Comisión del Consejo Europeo y el “Programa Plurianual para Empresas y Emprendimiento”, lanzado por la DG Empresa para el periodo 2001-2005, en los que se pretende promover y coordinar esfuerzos en este sentido en la UE.

Por tanto, la formación para emprender en las distintas etapas del sistema educativo se ha ido convirtiendo en una necesidad, tanto en el ámbito nacional como internacional. La OCDE y la UE, como hemos visto recomiendan a sus Estados miembro que lleven a cabo acciones en esta materia<sup>2</sup>.

En la actualidad, tal vez, acuciados por la crisis económica, se hacen a través de distintos documentos oficiales, recomendaciones a las autoridades públicas, asociaciones empresariales, ONGs y agentes interesados, para promover la cultura emprendedora.

La Agenda de Oslo de 2006, es el documento más importante en esta línea, pues recoge y sistematiza suficientes propuestas como para convertirse en el documento de referencia idóneo.

En el caso de España, la legislación estatal en materia educativa (la Ley Orgánica de Educación, 2006) propone entre otros fines que el alumnado desarrolle el espíritu emprendedor. La LOE, regula el marco de impulso al desarrollo de la cultura emprendedora para lo que se introducen estas disposiciones, ya de manera oficial, en los Reales Decretos sobre Enseñanzas Mínimas<sup>3</sup>.

Recientemente, la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016, propuesta resultante del acuerdo entre el Ministerio de Empleo del Gobierno de España y los Agentes Sociales<sup>4</sup> recoge en torno a 100 medidas encaminadas a favorecer la inserción laboral de los jóvenes, bien por cuenta ajena o mediante emprendimiento.

Son medidas de todo tipo, unas dirigidas a incentivar el emprendimiento o actividad por cuenta propia, mejorar la financiación y la protección de autónomos y emprendedores. Otras, destinadas a generar una red de protección que permita una segunda oportunidad cuando los proyectos no van bien.

Relativas a la formación para emprendedores figuran:

<sup>1</sup> Final Report “FINANCIAL INSTRUMENTS AND SME SUPPORT COFINANCED BY THE ERDF IN SPAIN IN 2014 -

20: STRATEGIC GUIDELINES AND INVESTMENT PRIORITIES” DIRECTORATE GENERAL for Regional Policy, Unit G1, Spain CSM1 6/16 28 de diciembre de 2012

<sup>2</sup> Libro verde el espíritu empresarial en ...

www20.gencat.cat/docs/treball/o6%20.../Arxiu/doc\_43065053\_1.pdf

<sup>3</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

<sup>4</sup> Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. «BOE» núm. 179, de 27 de julio de 2013, páginas 54984 a 55039 (56 págs.)

- Incluir en los planes de estudios oficiales contenidos relacionados con el emprendimiento y las oportunidades profesionales.
- Fomentar el espíritu emprendedor y la innovación, así como promover las iniciativas de emprendimiento en el ámbito universitario.
- Lograr la adecuación de la formación de los jóvenes a los requerimientos de los empleadores.
- Facilitar el emprendimiento entre el alumnado universitario y de Formación Profesional mediante incentivos que les ayuden a compatibilizar su formación con el trabajo por cuenta propia.

No obstante, existían experiencias anteriores a la entrada en vigor de la Ley, que han sido pioneras y han servido de ejemplo y estímulo a otras, como es el caso de Valnalón, empresa pública del Gobierno del Principado que desde 1987 desarrolla proyectos para la regeneración e innovación empresarial en el Valle del Nalón Asturias o “Andalucía emprende” en Andalucía. Se caracterizan por ser estrategias integrales de capacitación en cultura e iniciativa emprendedora desde los primeros niveles de la educación.

Igualmente constatamos la existencia de otras interesantes experiencias regionales y locales, de carácter extracurricular, que han empezado a ponerse en marcha recientemente y por ello no son suficientemente conocidas; en la actualidad casi todas las comunidades autónomas están poniendo en marcha las disposiciones necesarias para aplicar la Ley.

La actividad reguladora expuesta, muestra de manera evidente, el interés por promocionar la formación para emprender lo que nos lleva a dar cuenta del fenómeno, particularmente en el ámbito andaluz.

## EMPREDIMIENTO: PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PARA EMPRENDER

Existe un amplio consenso entre expertos acerca de que un emprendedor es una persona que detecta una oportunidad, una necesidad, una forma de aportar valor a la sociedad a través del ingenio, la creatividad, talento de actuar y asume el riesgo que comporta dicha acción.

Emprender, se configura como actitud personal en el marco de una cultura. Puede ser una forma de ver la vida y en cualquier caso consiste en transformar las ideas en servicios, productos, valor añadido. Desde este punto de vista, es una cualidad personal que no impide trabajar por cuenta ajena, de hecho se aportan competencias de creatividad y visión de la oportunidad, al servicio de la innovación dentro de otras empresas (Jericó, 2006).

La actitud emprendedora no está vinculada a una actividad empresarial concreta, lo que da lugar a distintos tipos de emprendimiento, desde el que desarrolla su actividad como resistencia frente al desempleo, al que busca nuevos productos en el medio rural o servicios en el medio urbano, desde los más tradicionales hasta los más innovadores.

Se trata de una actividad compleja que afecta distintas dimensiones de la persona y su entorno social, por lo que se empieza a desarrollar la noción de talento emprendedor para referirse a la cualidad del emprendedor.

De manera sencilla, podríamos definir talento como la suma de capacidades, compromiso y acción. Las capacidades son resultado de la interacción de conocimientos, habilidades, actitudes. El compromiso, que implica involucrarse en un proyecto u organización y la acción propiamente dicha, requieren de procesos de enseñanza-aprendizaje diversos e inmersos en la acción (Jericó, 2006).

Sin embargo, en otro plano y según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se constata la existencia de mucho emprendimiento informal, con alta tasa

de mortalidad empresarial temprana, como demuestran los estudios del GEM. Estos resultados indican que, para potenciar el desarrollo de un emprendimiento de calidad se debe mejorar la capacidad de los emprendedores (OCDE, 2009) [www.gem-spain.com/Informes/GEM2009](http://www.gem-spain.com/Informes/GEM2009)).

Los programas de desarrollo de emprendimiento tradicionalmente se han basado en programas y redes de apoyo, como incubadoras, redes de mentores, Centros de iniciativa empresarial (CIE). La formación se basa en la técnica para la preparación de un plan de negocios. En cambio, el modelo para el desarrollo del emprendimiento centrado en la persona, tiene en cuenta el resultado de los programas de innovación y emprendimiento a nivel global. Incorpora los componentes de ecosistemas exitosos para proponer un modelo que pueda potenciar el desarrollo de emprendimientos viables.

El desarrollo del talento emprendedor implica un cambio de paradigma que va del modelo que plantea el desarrollo de una idea de negocio, al que pone el énfasis en dotar a los emprendedores de la capacidad para identificar oportunidades; sobre la base de la observación, la generación de soluciones creativas. Incorpora el emprendimiento como contenido formativo en todas las etapas educativas para generar una cultura que valora y estimula la autonomía personal o empoderamiento (capacidad de tomar decisiones por uno mismo tomando en cuenta el punto de vista de los demás).

## BUENAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO

Como hemos visto en el apartado anterior la formación para emprender se orienta, no tanto, a facilitar el acceso de la población a conocimientos técnicos de administración de empresas, mediante procedimientos instructivos. Como a configurar un sistema de acciones multimétodo, a distintos niveles, destinadas al desarrollo de la originalidad, la creatividad, la observación para poner en valor los recursos propios, la iniciativa; que implican a la población de un territorio desde la infancia a la adultez.

En este sentido resulta ejemplar la experiencia Valnalón que sintetizamos pues como veremos se ha trasladado a otros territorios y países. Sirviendo de base al caso de Andalucía objeto de este estudio.

Valnalón Educa: se trata de un Proyecto integral que se ocupa, a través de diversas iniciativas o programas específicos para cada nivel educativo del fomento de la cultura emprendedora entre los más jóvenes.

Se basa en el enfoque de desarrollo local que tomando como unidad de actuación el territorio en vez del sector económico tradicional, introduce la innovación, la formación profesional de los recursos humanos, basados en la planificación de actuaciones para la generación de empleo y puesta en valor de los recursos locales para evitar una dependencia económica y una degradación del medio ambiente.

Su finalidad es, literalmente, cambiar la mentalidad de la sociedad, abriendo camino desde la cultura Industrial hasta la actual cultura Emprendedora.

En 1993 ponen en marcha la “Cadena de Formación para Emprender” con dos ejes de actuación: el de Promoción Emprendedora, para el fomento de creación, desarrollo y consolidación empresarial; y el de la Educación Emprendedora, para fomentar, el espíritu emprendedor en los distintos niveles educativos.

La idea de cadena va asociada a la formación para emprender que se estructura a través de todo el sistema educativo. Para ello definen la educación emprendedora como el desarrollo de perfiles emprendedores que contribuyan a un cambio social, y expresan de forma clara que alcanzaran este objetivo a través del desarrollo personal de la competencia emprendedora, y aclaran que entienden la competencia emprendedora como, la capacidad de las personas de llevar las ideas a la acción.

Organizan los contenidos en función de los objetivos que se proponen alcanzar para desarrollar las competencias emprendedoras, como son: Organización por objetivos. Iniciativa. Innovación. Asunción de riesgos. Trabajo en equipo. Negociación. Planificación. Construcción de redes de apoyo. Creatividad.

Entendiendo que cada competencia a desarrollar incluye el fomento de conocimientos, habilidades y actitudes.

## ANDALUCÍA EMPRENDE

Es una fundación colaboradora de la Junta de Andalucía cuya finalidad es promover el desarrollo de la cultura emprendedora y la actividad económica andaluza. Su fin último, es contribuir a la generación de empresas competitivas y mejora del empleo. Sus ejes de acción se dirigen a: Educación en capacidades emprendedoras, Orientación de la iniciativa emprendedora y promoción mediante planes de difusión y sensibilización de la iniciativa local.

La aportación más novedosa de esta intervención es el carácter globalizador, interinstitucional, multimétodo que sumerge al alumnado en un tejido de acciones diferentes, provocando la movilización de distintas capacidades, actitudes, valores, habilidades, motivación, conocimientos y otros aspectos de la persona, conducentes al desarrollo de las competencias.

Programas destinados a Educación Primaria, Educación Secundaria y F.P. públicos y concertados:

Mini empresas educativas:

El objetivo principal es desarrollar en el aula las competencias básicas para emprender del alumnado. Durante el curso aprenderán a crear y gestionar sus propias empresas, así como a comercializar sus productos. Para ello constituirán su propia sociedad, aprobarán estatutos y asignaran cargos funciones y tareas a los/as participantes. ([www.miniempresaeducativa.es](http://www.miniempresaeducativa.es))

Iniciativa Cicerone:

Consiste en la realización de acciones para fomento y difusión del espíritu emprendedor, coordinadas por los municipios con el fin de dar a conocer los recursos del entorno y provocar sinergias entre la economía local y la institución educativa. Actualmente, se está llevando a cabo en 20 municipios de toda Andalucía y en proceso de ampliar a 24 municipios más durante 2014. ([www.andaluciaemprende.es](http://www.andaluciaemprende.es)).

Ferias de Emprendimiento provinciales:

En el último trimestre del curso se organiza la actividad “Ferias de Emprendimiento” provinciales cuya finalidad es que las “miniempresas” muestran a la sociedad sus trabajos. Tienen claramente el objetivo de desarrollo de la autoestima “La estructura de las Ferias de Emprendimiento Provinciales se basa en una serie de puntos de venta donde las mini empresas participantes, pueden vender los productos y/o servicios que han ido desarrollando a lo largo del curso”. ([www.juntadeandalucia.es/averroes/~emprender](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~emprender))



“Music Hero, emprende tu reto”:

Este es un programa destinado al alumnado de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Consiste en un juego de simulación estratégica multiusuario online, el objetivo es experimentar y reflexionar sobre el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para emprender, crear y gestionar un grupo musical. Esto se consigue a través del juego de partidas que tienen un mínimo de dos meses de duración.

Desde el inicio del proyecto en 2007, hasta diciembre de 2013, se han realizado 839 partidas en las que han participado 15.688 jugadores de más de 300 municipios andaluces.

Emprendejuven:

Es un programa educativo dirigido al alumnado de Formación Profesional (ciclo medio y superior) de centros públicos y concertados. Se muestra el emprendimiento como una opción real de futuro por lo que se pretenden materializar proyectos empresariales propios. Para ello, cuentan con asesoramiento de la Red Territorial de Apoyo a Emprendedores.

Consta de dos fases:

Sensibilización. Se trata de informar, motivar y detectar el potencial personal para emprender, del alumnado, mediante el contacto directo con los/as protagonistas de proyectos emprendedores.

En la segunda parte de esta primera fase, se anima al alumnado a reconocer su potencial emprendedor respondiendo un test diseñado para tal efecto. Según los resultados obtenidos y contando con el asesoramiento del profesorado se proponen alumnos/as para la siguiente fase.

Experiencias Emprendedoras. En esta fase se oferta al alumnado la posibilidad de realizar durante un día, diversos talleres y dinámicas formativas relacionadas con el mundo del emprendimiento. Destacamos por su interés para el desarrollo de talento

emprendedor, los talleres de Autonomía, Liderazgo, Creatividad e Innovación. A los que se suman visitas a empresas incubadas, Información sobre, Ayudas y trámites para la constitución de empresas. (<https://www.emprendejuven.es>).

Emprendimiento Social:

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente señalaremos los aspectos diferenciadores entre emprendizaje o emprendimiento y la perspectiva social del mismo. Para ello, analizaremos las, aparentemente, difusas fronteras que separan la economía, de la economía social, espacio en el que se produce el emprendimiento social.

La denominada economía social, tiene su origen en las creativas respuestas de las clases populares, ante los nuevos problemas sociales introducidos por el capitalismo liberal del XIX. La crisis económica de los 70 reactualiza el movimiento pues, debido a los cambios económicos (fin del Keynesianismo), los Estados nacionales pierden su capacidad de regular y generar empleo.

El riesgo de exclusión del mercado laboral, dio lugar a procesos de autoempleo y solidaridad entre los actores económicos de la población con menos recursos económicos. Estas acciones se caracterizaron por su espíritu cooperativo, democrático y de responsabilidad social o defensa del medio ambiente (Monzón, 2006).

Durante los últimos años anteriores a la actual crisis económica, el sector ya denominado economía social, desarrolla su actividad entre la economía pública y la de capital. Se suelen mezclar empresas que usan recursos mercantiles con otras que se dedican al trabajo voluntario. Sin embargo, se afianza, asumiendo, junto a aisladas actividades productivas, la prestación de servicios, a menudo, subsidiarios de la administración pública, (salud, atención social, personal, domésticos, etc).

Este periodo, en nuestro país, se caracteriza por el envejecimiento de la población, la diversificación del perfil de las familias y hogares, la incorporación de la actividad femenina y el aumento

de la desigualdad por la mundialización económica neoliberal. Todo ello, da lugar a la aparición de nuevas y distintas formas organizativas con el común denominador de recuperar el sentido de democracia directa de origen y de defensa, ante la agresión a los derechos de ciudadanía e igualdad que comporta la implantación del nuevo orden neoliberal mundial (Monzón, 2006).

Principios y Clasificación de la Economía Social:

Podríamos decir, que el emprendimiento social surge para dar respuesta a las deficiencias de la economía de capital. De aquí surge la costumbre de denominar indistintamente las nociones de Economía Social (ES) y Tercer Sector.

Este amplio sector de empresas y organizaciones se puede describir con una doble perspectiva, una como: conjunto de empresas privadas organizadas formalmente, con autonomía de decisión y libertad de adhesión, creadas para satisfacer las necesidades de sus socios/as a través del mercado, produciendo bienes y servicios. La toma de decisiones, así como la potencial distribución de beneficios o excedentes, no están vinculadas directamente a la proporción de capital aportado por cada socio/a.

Y otra, como: aquellas con idénticas características a las anteriores, pero que producen servicios de no mercado a favor de las familias, cuyos excedentes, si los hubiera, no pueden ser apropiados por los agentes económicos que las crean, controlan o financian.

Los principios que identifican a las organizaciones son comunes:

1. Primacía de la persona y del objeto social sobre el capital
2. Adhesión voluntaria y abierta
3. Control democrático por sus miembros (excepto para las fundaciones, que no tienen socios)
4. Conjunción de los intereses de los miembros usuarios y del interés general

5. Defensa y aplicación de los principios de solidaridad y responsabilidad
6. Autonomía de gestión e independencia respecto de los poderes públicos
7. Destino de la mayoría de los excedentes a la consecución de objetivos a favor del desarrollo sostenible, del interés de los servicios a los miembros y del interés general.

Siguiendo la definición de CIRIEC<sup>5</sup> clasificaremos la Economía Social como:

### **Economía Social de Mercado.**

Entidades que han de cumplimentar los siguientes tres requisitos de forma obligada:

- Se crean para satisfacer las necesidades de sus socios.
- Son productoras de mercado, en el sentido de que operan en él, vendiendo productos a precios económicamente significativos y de él obtienen la mayoría de recursos.
- Pueden distribuir excedentes entre sus socios-usuarios, pero no en proporción al capital aportado, sino de acuerdo con la actividad que cada uno desempeña.

Este sector lo forman sobre todo cooperativas y mutualidades, pero también tienen cabida en él, los grupos empresariales de la economía social, las sociedades laborales o de responsabilidad limitada (siempre y cuando la mayoría del capital social pertenezca a los propios socios-trabajadores), o muchas de las empresas de inserción laboral. Eso sí, existe un principio que se establece como distintivo y discriminante más allá de la forma jurídica de cada organización: la gestión democrática, tanto en los órganos de decisión (“una persona, un voto”), como en el reparto de beneficios.

### **Economía de no mercado.**

El Sistema Europeo de Cuentas (SEC-1995) las denomina “instituciones sin fines de lucro al servicio de los hogares”. CIRIEC (<http://www.ciriec-revistaeconomia.es>). acepta como excepción las empresas del “Tercer Sector de acción social”, comprendida por organizaciones de no mercado a favor de las familias. Que aún teniendo una estructura no democrática, se incluyen, por suministrar bienes preferenciales o de interés general.

Organizaciones No Lucrativas o Sin Ánimo de Lucro.

En este caso, la no lucratividad, define pero no restringe la entrada a organizaciones que comercializan sus servicios siempre que distribuyan sus hipotéticos excedentes entre sus usuarios.

### **Economía solidaria.**

La Economía Solidaria reformula las relaciones económicas construidas bajo la lógica del capital, la mercantilización pública y privada, cuyo objeto es el logro de máximo beneficio. Para ello, establece relaciones de producción, distribución, consumo y financiación sobre principios de justicia, cooperación, reciprocidad y ayuda mutua. Frente a la acumulación de capital, coloca a las personas y su trabajo en el centro del sistema económico. Los mercados asumen un papel instrumental al servicio del bienestar de las personas y de la vida en la Tierra (Chaves y Monzón, 2006).

Desde el punto de vista teórico los citados autores coinciden en distinguir dos visiones de la economía solidaria aunque con muchos e importantes aspectos en común.

El europeo, caracterizado por su larga tradición, cooperativismo, mutualismo, desde el siglo XIX, adolece de continuidad en el ejercicio de sus principios. Sufre una progresiva deriva hacia la lógica del capital mediante la maximización del retorno de beneficios a propietarios en contra de los valores del cooperativismo..

En la actualidad trata de reconstruir una visión unificadora, de la economía, sociedad y política que permita la democratización real de las formas de producción, distribución y consumo. De tal modo que no constituya un mero conjunto de actividades económicas con fin social, sino de la democratización de la economía con base en los compromisos ciudadanos (Laville & Eme, 2004).

En el latinoamericano, (Guerra, 2004) identifica tres fuentes principales que definen la economía solidaria latinoamericana. La primera: En el plano de la producción, predominancia del trabajo sobre el capital. La categoría organizadora del trabajo es la cooperación solidaria que mejora la eficiencia, en la medida que se comparten, conocimientos, información y creatividad.

En la distribución, además del valor monetario, la lógica de reciprocidad, la redistribución y la cooperación determinan la circulación y la asignación de recursos productivos, bienes y servicios.

Por último, el modelo de consumo aboga por una visión más integral de la satisfacción de necesidades, compatibilizando austeridad y simplicidad con consumo y cuidado del medio natural, aproximando producción y consumo.

La segunda, es la integración de los principios de economía solidaria en la estrategia de desarrollo de la Central Latinoamericana de Trabajadores (CLAT).

La tercera, la generación en Brasil de una importante red de instituciones académicas con líneas de investigación sobre el tema (Unitrabalho). Al menos tres Universidades importantes están contribuyendo a la construcción teórica y dan cobertura a algunos de los pensadores más relevantes en América Latina. Entre los que se encuentran Marcos Arruda (2004) y Singer (2000).

### **Empresa social.**

Tiene como fin el beneficio de la comunidad o de un grupo específico de personas de la misma. Su interés primordial es promover un sentido de la responsabilidad social a nivel local.

<sup>5</sup> [http://www.ciriec-Revistaeconomia.es/index.php?id\\_pagina=7&id\\_revista=86](http://www.ciriec-Revistaeconomia.es/index.php?id_pagina=7&id_revista=86)

Se caracteriza y diferencia de otras entidades por:

1. Ser una iniciativa producto de dinámicas colectivas mantenidas por largo tiempo.
2. Tener naturaleza participativa que implica a las diversas partes implicadas en la actividad.
3. Contar con la representación de consumidores y usuarios, sumada a la gestión participativa. En muchos casos, el principal objetivo de la empresa es impulsar la democracia a nivel local a través de la actividad económica.
4. Distribución limitada de los beneficios

#### Formación y Promoción del Emprendimiento Social en Andalucía:

La Fundación pública “Andalucía Emprende”, anteriormente expuesta, desarrolla iniciativas regionales que tienen como fin fomentar la cultura emprendedora y la actividad empresarial en el ámbito de la economía social y en las que participan empresas y entidades pertenecientes a este sector.

Asimismo, a través de la Red Territorial de Apoyo a Emprendedores, promueve anualmente, en las ocho provincias andaluzas, acciones de fomento de la Economía Social, en colaboración con la Confederación de Entidades para la Economía Social (CEPES -Andalucía), la Federación Andaluza de Empresas Cooperativas de Trabajo Asociado (FAECTA) y la Federación Empresarial Andaluza de Sociedades Laborales (FEANSAL).

Actualmente desde la Dirección General de Economía Social y Emprendedores se desarrolla una estrategia de fomento de la Economía Social andaluza, mediante el apoyo directo a la creación de más y mejores empresas y fomentar el conocimiento internacional del modelo andaluz de Economía Social, como referente en materia de buenas prácticas e impacto socioeconómico en el desarrollo regional.

La Consejería de Educación también dispone de programas para la formación y desarrollo de emprendimiento social, algunos expuestos anteriormente como.

EME. Emprender en mi escuela. <http://www.generacion-e.es>

ÍCARO. Empresa Joven Europea – Empresa Joven Educativa.

Emprendejuven. <http://www.emprendejuven.es/>

The School and the World of Work. <http://www.school-wow.net/wow.nsf>

Music Hero, emprende tu reto. <http://www.music-hero.com>

Así mismo, en 2013 se constituye REAS ANDALUCÍA -Red de Economía Alternativa-. Asociación sin carácter lucrativo compuesta principalmente por entidades de Economía Solidaria andaluza. Su finalidad es hacer posible otra manera de enfocar y gestionar la economía, teniendo en cuenta los seis grandes principios de la Carta Solidaria: Equidad, trabajo, respeto al medioambiente, cooperación, eliminación del carácter lucrativo y compromiso con el entorno.

Unos principios que atraviesan un gran abanico de experiencias, iniciativas y organizaciones que reivindican la economía en sus diferentes facetas (producción, distribución, comercio, consumo y financiación) como medio y no como fin, siempre al servicio del desarrollo personal y comunitario.

Además de constituirse como una red aglutinadora de empresas y entidades que se rigen en su funcionamiento por los mismos principios, REAS Andalucía pretende que la pertenencia a esta red sea útil y práctica para quienes se vinculen a ella.

Para ello dispone de una web en la que se publicitan, noticias, actividades, formación, y contactos para usuarios.

## CONCLUSIONES

En Andalucía se está promoviendo la formación para emprender como instrumento del desarrollo comunitario y medio para crear empleo. Comprobamos que se están impulsando programas e iniciativas institucionales tanto en el sistema educativo formal como en el no formal, especialmente en educación secundaria.

También se observa que se disponen recursos institucionales para la información, divulgación y asesoramiento de la iniciativa emprendedora. El presupuesto de este despliegue de medios es fomentar una cultura emprendedora de mayor extensión y calidad.

Siendo este un fenómeno reciente, la Ley Orgánica de Educación (2009), propone que el alumnado desarrolle el espíritu emprendedor, cabe preguntarse, si no es que, como consecuencia de la actual crisis, la formación para emprender se dirige preferentemente a su dimensión de fomento de empleo. Adoptando el criterio de formación para la administración de empresas, sobre el de desarrollo de las competencias personales para emprender. Bernal, A ( 2014)

Comprobamos que conviven las dos tendencias: los programas de desarrollo de emprendimiento basados en programas y redes de apoyo, como incubadoras, redes de mentores, Centros de iniciativa empresarial (CIE). Donde la formación se basa en la técnica para la preparación de un plan de negocios. Junto al modelo desarrollo del talento emprendedor que implica un cambio de paradigma pues enfatiza el dotar a los emprendedores de autonomía personal o empoderamiento y generar soluciones creativas.

La administración educativa andaluza recomienda que para desarrollar el talento emprendedor se utilicen metodologías activas, prácticas y situacionales, basadas en el aprendizaje en la acción y centradas en los intereses y motivaciones de los participantes. Por lo que presentamos la experiencia, Andalucía emprende, con sus diversos programas incluidos los destinados a la Economía Social.

Sin embargo, no es la práctica más habitual tal como indica el informe del CETSC (2014, p.135)<http://www.educaweb.com/>

noticia/2014/04/04/colaboracion-centros-pues las metodologías usadas habitualmente en la Formación Profesional FP son las tradicionales lecciones magistrales, simulaciones informatizadas, elaboración de plan de empresa, frente a las más efectivas como, simulación de empresa, estudio de caso, mentoring.

Constatamos que se están dedicando bastantes recursos para el emprendimiento aunque no tanto para el apartado social, no digamos la economía solidaria. ¿Quiere esto decir, que se pretende usar esta vía para paliar el problema del paro? En tal caso, tendríamos que mostrar nuestra crítica, pues el problema no deriva de la falta de emprendedores, sino de la falta de inversión. Hoy, el capital obtiene mayores beneficios mediante la especulación financiera que mediante la creación de empresas.

Esta sospecha alerta sobre el uso de la formación para emprender como mecanismo para legitimar políticas neoliberales de precarización laboral, pero sobre todo que el uso de una de sus tendencias conduzca a la sobre valoración del individualismo competitivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruda, M. (2004). *L'emancipació del treball humà*. Fecha de la última visita 4/07/14 <http://www.xarxaecosol.org/cgi-bin/xs014.asp?idio=eng>
- Bernal Guerrero, A. B. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411
- Chaves, R., & Monzón, J. L. (2006). *La Economía Social en la Unión Europea*. Bilbao: Comité Económico y Social Europeo.
- Guerra, P. (2004). *Economía de la solidaridad. Una introducción a sus diversas manifestaciones teóricas*. Fecha de la última visita 4/07/14..... <file:///E:/Pablo%20Guerra.htm>, en <http://www.trueque-marysierra.org.ar/biblioteca2.h>
- Jericó, P. (2006). *No miedo: En la empresa y en la vida*. España: Alienta Editorial.
- Laville, J. L., & Eme, B. (2004). Renovación y diversidad de la prácticas. In J. L. Laville (comp), *Economía social y solidaria. Una visión europea*. (pp. 35-50). Argentina: Editorial Altamira.
- Ley 11/2013. *Medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo*. BOE – Nº179 – de 27 de Julio de 2013, pp. 54984 – 55039.
- Ley 2/2006. *Ley orgánica*. BOE – Nº 106 – de 3 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Monzón, J. L. (2006). Economía Social y conceptos afines: fronteras borrosas y ambigüedades conceptuales del tercer sector. *Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa*, 56, 9-24.
- Navarro, V. (2011). *Hay alternativas: Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Ediciones sequitur.
- OCDE, 2009 [www.gem-spain.com/Informes/GEM2009](http://www.gem-spain.com/Informes/GEM2009)
- Singer, P. (2000). *Economía Solidaria: posibilidades y desafíos*. Presentación en el Sindicato de Ingenieros, Rio de Janeiro, Brasil.

## **LINHA TEMÁTICA 4**

---

**A PEDAGOGIA SOCIAL/EDUCAÇÃO SOCIAL NO QUOTIDIANO DO ENSINO SUPERIOR**

# “APRENDER A APRENDER”.

## ESTUDO SOBRE A INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO: REPRESENTAÇÕES, EXPETATIVAS E DESAFIOS

### RESUMO

Com este poster pretendemos dar a conhecer um projeto de investigação em curso na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), intitulado «Aprender a Aprender» integrado no Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA). Como o título indica, com este projeto procuramos compreender a multiplicidade de processos que constroem e configuram o fenómeno multidimensional que é a integração dos estudantes no ensino superior. Desde a implementação das diretrizes do processo de Bolonha que tem vindo a ser realizada investigação sobre os estudantes do Ensino Superior, centrada na construção de um saber académico quer sobre a formação graduada e pós-graduada e seus planos de estudo, quer sobre os percursos dos estudantes, para além de outras temáticas como é o caso dos trabalhos de Costa e Lopes (2008), Diniz e Almeida, (2005), Fernandes (2001), entre outros. Numa perspectiva que se quer motivadora da participação, este projeto constituiu-se como um projeto de investigação-ação com os estudantes e não sobre eles, e incorpora preocupações relativamente ao desenvolvimento da consciência cívica e da cidadania, em complemento das formações de carácter académico. Paralelamente ao envolvimento ativo dos estudantes, enquanto investigadores das suas realidades quotidianas no âmbito da academia, pretende-se: a constituição de oportunidades de reflexão interdisciplinar; a contribuição para intervenções concretas nos processos de transição e integração; a criação de estratégias que concorram para a melhoria do desempenho académico, entre outras dimensões que decorrem da dinâmica do projeto.

### GRUPO DE APOIO AO TRABALHO ACADÉMICO (G.A.T.A.)

O trabalho desenvolvido com os estudantes, no âmbito do G.A.T.A., criado pela Unidade Técnico Científica (UTC) de Ciências da Educação, com a colaboração das UTC de Desporto, Psicologia, Artes Visuais e Música tem o objetivo de potenciar a cooperação entre estudantes e docentes nas questões relativas ao trabalho académico e à sua integração no Ensino Superior Politécnico. Nesse contexto, tem-se evidenciado a necessidade de se considerar a pluralidade social, cultural e experiencial de diferentes grupos geracionais que todos os anos ingressam na ESE-IPP, perceber as suas motivações, percursos pessoais e profissionais e as suas expetativas e constrangimentos, de forma a que a singularidade e a complexidade que marcam o seu saber quotidiano - não estruturado formalmente – não condicionem de forma negativa a aprendizagem mas, pelo contrário, sejam uma mais valia constante, consciente e mobilizadora. Muitas das representações que estes estudantes trazem consigo sobre o Ensino Superior e o trabalho académico formal não correspondem à realidade vivida diariamente na instituição e nesse sentido parece-nos fundamental ouvir e implicar os estudantes nos processos que lhes dizem respeito, potenciando a cooperação nas questões relativas ao trabalho académico. Estas constatações e intenções parecem exigir às instituições uma capacidade reflexiva e de acompanhamento científico e pedagógico que garanta acesso ao sucesso académico e de vida. Pensando nessa exigência, o trabalho deste grupo materializa-se na implementação de diferentes estratégias de acompanhamento dos estudantes, desde logo potenciando a comunicação e relação interdisciplinar, rentabilizando o esforço de diferentes estruturas de apoio social, psicológico e administrativo em funcionamento na instituição, de apoio individual facilitado online e ainda na construção do projeto de colectivo de investigação que denominamos “Aprender a Aprender”.

Araújo, Maria José  
Diogo, Fernando  
Diogo, Vera  
Monteiro, Hugo  
Correia, Mafalda  
Sousa, Inês

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto:  
Centro de Investigação e Inovação em Educação (In-ED)  
mjose@ese.ipp.pt; fdiogo@ese.ipp.pt; veradiogo@ese.ipp.pt;  
hugomonteiro@ese.ipp.pt; gata@ese.ipp.pt; gata@ese.ipp.pt*

#### Palavras-chave

ensino superior, estudantes, aprendizagem

### DESENHO DO PROJETO

Este projeto tem dois objetivos, que remetem para a sua dupla finalidade, de investigação e intervenção.

i) O primeiro objetivo geral é potenciar uma integração efetiva e emancipatória dos/as estudantes no meio académico, desdobrando-se na promoção da compreensão do valor do conhecimento, bem como do uso de códigos linguísticos específicos do contexto académico, e no desenvolvimento de estratégias que concorram para a melhoria do desempenho académico das/os estudantes.

ii) O segundo objetivo geral trata de compreender as dificuldades e potencialidades nos processos de transição / integração dos estudantes. Tal implica conhecer as suas principais representações e expetativas no momento em que ingressam no Ensino Superior; tomar consciência das dificuldades de adaptação às exigências da academia (interpretação da articulação curricular dos cursos, rigor científico, etc.), bem como das principais dificuldades por eles verbalizadas ao nível do estudo académico (leituras recomendadas e pesquisa autónoma, gestão do tempo, estrutura e redação de textos entre outras tarefas).

Sistematizando a abordagem multidimensional aos processos de integração definimos três dimensões de análise:

- dimensão da cognição e aprendizagem – em que exploramos as atuais estratégias de aprendizagem dos estudantes e eventuais intenções de alteração das mesmas; e indagamos em conjunto as potencialidades e dificuldades relevadas para o estudo reflexivo e o pensamento crítico, propondo consequentemente estratégias pedagógicas de promoção dos mesmos.

- dimensão do desenvolvimento pessoal e social, que explora as motivações e expectativas dos estudantes à entrada nesta Instituição de Ensino Superior, bem como as suas realizações ao integrar a mesma. Focamos a formação pessoal e cívica dos estudantes, tendo em conta a importância das relações sociais estabelecidas e das sociabilidades praticadas.
- dimensão dos recursos de aprendizagem e seus usos - em que exploramos as tecnologias de informação e comunicação e a importância do domínio das línguas estrangeiras.

## ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E CALENDARIZAÇÃO DO PROJETO

Trata-se de um estudo longitudinal em que estão envolvidos estudantes das licenciaturas de: Educação Social (Diurno e Pós-Laboral), Educação Básica e Ciências do Desporto.

Metodologia: Investigação-ação. Esta opção metodológica decorre da própria dinâmica do projeto e das dimensões que pretendemos analisar.

Técnicas de recolha de dados: análise documental; observação participante; inquéritos por entrevista e por questionário; focus group. Os instrumentos de recolha de informação foram elaborados pelos estudantes do primeiro ano do curso de Educação Social na Unidade Curricular de Metodologias de Investigação Socioeducativa.

Numa primeira fase mais exploratória, utilizámos a observação participante e fizemos inquérito por entrevistas a 13 estudantes que ingressaram na ESE-IPP pelo regime especial “Maiores de 23”.

Os grupos focais foram organizados com os estudantes das licenciaturas de Educação Básica (49) Ciências do Desporto (18) e Educação Social (62).

Nesta fase, até à data, foram exploradas as seguintes temáticas: percurso académico e profissional; situação perante o emprego; situação familiar; sociabilidades e praxe académica; questões relativas à gestão do tempo e dos espaços de estudo; acesso às tecnologias de informação e comunicação, estratégias de sobrevivência face aos efeitos das mudanças sociais e académicas, assim como aos constrangimentos resultantes das políticas educativas.

Este procedimento permitiu traçar um diagnóstico geral do contexto em estudo.

Numa segunda fase, serão utilizados inquéritos por questionário, elaborados pelos estudantes na Unidade Curricular de Metodologias de Investigação Socioeducativa, que vão ser administrados aos estudantes dos diferentes cursos de licenciatura.

Calendarização: de 2013 a 2016. Esta opção permitirá a implicação dos estudantes ao longo do seu processo de formação, assim como a perceção da evolução dos seus percursos. No último ano letivo serão recolhidos dados, por meio de inquérito por questionário previamente testado nas fases anteriores, junto de toda a comunidade estudantil dos diferentes cursos na ESE-IPP.

## EXPLORAÇÃO DOS RESULTADOS PRELIMINARES

No que toca às motivações apontadas para integrar o Ensino Superior, os estudantes indicam vários factores: i) académicos e laborais (a obtenção de habilitações superiores, o desenvolvimento científico e profissional, a inserção laboral, e ainda, o desejo de mobilidade social ascendente); ii) desenvolvimento e realização pessoal (construir uma visão do mundo mais alargada; apostar nas suas capacidades intelectuais); iii) vocacionais (desejo de prosseguir apenas uma área específica de formação); iv) sociais (servir de exemplo aos seus filhos).

Quando questionados quanto à avaliação da sua experiência nesta Instituição do Ensino Superior face às suas expectativas, é salientada a realização pessoal (“é um sonho tornado realidade”), associada ao desenvolvimento pessoal alcançado, é valorizado o investimento pessoal realizado, bem como, as oportunidades de aprendizagem.

Os estudantes revelam enfrentar desafios de várias ordens: desafios de ordem física, no que respeita à gestão do tempo (tanto entre tempo pessoal e tempo de estudo, como particularmente do tempo para realização de trabalhos de grupo) e aos movimentos pendulares; desafios associados à gestão dos encargos financeiros tornados mais severos perante a redução do número de bolsas de estudo; desafios psicológicos no que toca à gestão das emoções e afetos; desafios do foro social, no que respeita ao alargamento das duas redes sociais e espaços de sociabilidade; e ainda de ordem laboral, no caso dos trabalhadores-estudantes, confrontados com a necessidade de conciliação das responsabilidades laborais com as académicas.

Em consonância com resultados de investigações anteriores (Fernandes, 2001), notamos que o aspecto relacional da experiência do Ensino Superior é dos mais valorizados pelos estudantes, sendo afirmado que “a escola é a nossa segunda casa”; “passamos mais tempo com os colegas e os professores do que com a família”. Explicam que é a interação, quer com os professores, quer com os colegas do mesmo ano, ou de anos diferentes, que lhes

permite estabelecer relações de entre-ajuda e colaboração conducentes a uma melhor estruturação das suas práticas.

No que tem a ver com os métodos de estudo, verificámos que as principais estratégias passam por ler; tirar apontamentos das aulas e reler; resolver exercícios (treinar); decorar; fazer resumos; recorrer à Moodle e pesquisar. Estas tendências revelam uma orientação que dificultará a construção de conhecimento através de uma aprendizagem reflexiva e crítica. Os estudantes afirmam que as suas dificuldades poderiam ser minoradas com uma mais frequente promoção de debates nas aulas, um uso mais efectivo da metodologia B-learning, a promoção de mais aulas abertas e conferências, e ainda, com a inclusão de mais unidades curriculares opcionais nos planos de estudos. A mobilização de esforços para uma integração emancipatória e efectiva dos estudantes passa por explorar de forma articulada e contínua estas e outras sugestões, promovendo a autonomia dos estudantes na construção estratégica dos processos de aprendizagem implicados no seu desenvolvimento profissional, social e pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, P. B., & Araújo, M. J. (2008). *The place of place in lifelong learning*. In Proceedings of EADTU annual conference 2008 - Lifelong Learning in Higher Education: Network teaching and learning in a knowledge society. Poitiers: CNED.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *O projeto educativo* (3.ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Chevallier, T., Landrier, S., & Nkhili, N. (2009). *Du secondaire au supérieur*. Paris: La Documentation Française.
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (coord.) (2008). Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, padrões e processos, promoção de boas práticas. Lisboa: CIES – ISCTE - UL & ISFLUP (relatório final). Acedido em [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf)
- Dewey, J. (1968). *Experience et education*. Paris: Armand Colin.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2005). Escala de integração social no ensino superior (EISES): metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 4 (23), 461-476.
- Fernandes, A. T. (coord.) (2001). *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: a contribution to understanding informal education*. New York: Zed Books.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (25.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1976). *Educação com prática de Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- Fukuyama, F. (1996). *Confiança: valores sociais e criação de prosperidade*. Lisboa: Gradiva.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma, R. H. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face to face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (1), 29-49.
- Kunian, F., & Houzel, G. (2009). *Politiques de vie étudiante des universités*. Paris: La documentation Française. Ouvrage réalisé à l'initiative de l'Observatoire de la Vie étudiante (OVE).
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La documentation Française. Les cahiers de l'OVE, 2.
- Lencastre, J. A., & Araújo, M. J. (2008). Educação online: uma introdução. Comunicação apresentada na *International Conference E-Activity and Learning Technologies & InterTIC of the IASK* - International Association for the Scientific Knowledge. Madrid: Universidad Carlos III.
- López, B. G. (2011). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. Paper presented at the *XII Congreso Internacional de Teoría de La Educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mcfarland, D., & Hamilton, D. (2005). Factors affecting student performance and satisfaction, online versus traditional course delivery. *Journal of Computer Information Systems*, 46 (2), 25-32.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. In P. Cran-Ton (Ed.), *New directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morán, M. C., Iglesias, L., Vargas, G., & Rouco, J. F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, tiempos educativos, tiempos de ocio*, 20, 61-101.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle: les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Roths, L. (2004). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: trajectos e tendências. Acedido a 20 de Maio de 2014 em <http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3592/1/Educação%20de%20Adultos%20-%20Forum%20III.pdf>.



# ACOLHIMENTO FAMILIAR E INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA INFÂNCIA: (RE) PENSANDO ALGUMAS PRÁTICAS

## RESUMO

Nesta comunicação apresentamos as principais linhas de uma investigação a realizar no âmbito do curso de doutoramento em Educação da Universidade de Santiago de Compostela e que tem como tema central a intervenção socioeducativa no acolhimento familiar.

Nos últimos tempos tem-se verificado um aumento do interesse da investigação internacional pelo acolhimento familiar. No entanto, a maioria dos trabalhos é desenvolvida em países anglo-saxónicos, havendo pouco avanço relativamente a este tema nos países do sul da Europa (Delgado, Carvalho, & Pinto, 2014).

Designadamente em Portugal, em termos de investigação, tem sido dada prioridade ao estudo de outras vertentes de intervenção socioeducativa, não havendo muito investimento no estudo da medida do acolhimento familiar. A par desta realidade, verifica-se também que esta medida apresenta, na prática, uma reduzida expressão, havendo uma tendência para a institucionalização das crianças e jovens em perigo.

Partindo da realidade portuguesa no que concerne ao acolhimento familiar, e no sentido de colmatar algumas lacunas existentes, a investigação que apresentamos, e que está ainda em fase inicial, visa, por um lado, sublinhar a importância do acompanhamento e da formação no âmbito do acolhimento familiar e, por outro lado, propor mudanças que poderão ser introduzidas no sentido de melhorar estes processos.

Assim, tem como principais objetivos caracterizar o acompanhamento técnico atualmente prestado às famílias acolhedoras e potenciar as competências dos profissionais e acolhedores no processo de gestão e planeamento do acolhimento familiar, através do aperfeiçoamento dos processos de formação inicial e contínua.

Trata-se de um estudo, predominantemente qualitativo, que não parte de hipóteses formuladas previamente, nem pretende a generalização dos resultados obtidos.

A seleção dos participantes será não aleatória, por conveniência, procurando abranger uma variedade de famílias no que diz respeito ao tempo e experiência como família de acolhimento e os respetivos técnicos de acompanhamento.

Será realizado, numa fase inicial, um estudo que visa caracterizar o acompanhamento técnico atualmente prestado às famílias acolhedoras e o levantamento das principais necessidades formativas, através da aplicação de inquéritos por questionário. Numa segunda fase, proceder-se-á ao desenho, desenvolvimento e avaliação de um programa de intervenção socioeducativa, composto por diferentes sessões de formação nas quais participarão os acolhedores e equipa de acolhimento, separadamente ou em conjunto, dependendo dos temas a abordar.

A avaliação de implementação do programa será realizada a partir da realização de momentos para reflexão conjunta dos participantes, através da análise de conteúdo dos discursos de cada um dos intervenientes. Desta avaliação farão também parte os dados obtidos através da observação participante da doutoranda, no decurso das sessões de formação. Relativamente à avaliação dos resultados, será realizada a partir da criação e aplicação de indicadores, a definir em função dos objetivos de cada sessão.

Posteriormente, proceder-se-á, a uma análise concertada e sistémica de todos os dados recolhidos, que permitirá sistematizar as conclusões que advieram da investigação e fazer o levantamento de implicações para a prática, ou seja, elencar os aspetos nos quais deverá haver um maior investimento no sentido de melhorar o processo de acolhimento familiar.

Sousa, Alexandra

Universidade de Santiago de Compostela/ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Lorenzo Moledo, Maria del Mar

Universidade de Santiago de Compostela

Delgado, Paulo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

alexandrainsousa@ese.ipp.pt; mdelmar.lorenzo@usc.es; pdelgado@ese.ipp.pt

Palavras-chave

Proteção Infantil, Acolhimento Familiar, Intervenção Socioeducativa

## INTRODUÇÃO

O acolhimento familiar de crianças e jovens constitui, de acordo com a lei de proteção de crianças e jovens em perigo (Art. 34 da lei 147/99 de 1 de Setembro), uma das medidas de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens em perigo, previstas no quadro legal português, que têm como principais finalidades afastar as crianças e jovens do perigo, proporcionar condições que permitam garantir a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral e, ainda, assegurar a sua recuperação física e psicológica.

O acolhimento familiar consiste, nos termos da mesma legislação, na atribuição da confiança da criança ou jovem a uma pessoa singular ou a uma família, com o propósito de promover a sua integração em meio familiar e assegurar a prestação de cuidados ajustados às suas necessidades (artigo 46.º), constituindo uma medida complexa, pois contempla diversas variáveis e dimensões (Delgado et al., 2013). Por isto, “saber de que modo o acolhimento familiar constitui um contexto adequado para o desenvolvimento das crianças acolhidas é uma interrogação que não tem uma resposta rápida, e muito menos fácil (...)” (p. 21).

Sendo considerado “um lugar de hospitalidade” e “um espaço de generosidade” (Delgado, 2013, citado por Delgado et al., 2013, p. 26), o acolhimento familiar deve sustentar-se em modelos teóricos e científicos que aditem aos laços socio-afetivos que são estabelecidos, as competências profissionais que são imprescindíveis para o desenvolvimento desta atividade (Luckock & Lefreve, 2011; Schofield & Beek, 2009).

Neste sentido, é importante ressaltar que a medida do acolhimento não se cinge ao processo de colocação, sendo fundamental um trabalho de acompanhamento e avaliação que assegure que estão reunidas, junto dos acolhedores, as condições adequadas para o desenvolvimento das crianças e jovens, que acompanhe a evolução das famílias biológicas e que analise de forma contínua

os pressupostos que estão subjacentes aos projetos de vida das crianças e jovens. Esta responsabilidade cabe aos técnicos de acompanhamento que devem, após a integração das crianças e jovens no acolhimento, durante a sua permanência, até à cessação do acolhimento, promover e avaliar este processo (Delgado, 2013, citado por Delgado et al., 2013). Esta realidade implica, na perspetiva do mesmo autor, a existência de profissionais com formação mais específica que lhes permita lidar com todas as dificuldades inerentes à colocação e serem capazes de prestar apoio técnico, financeiro e emocional aos acolhedores.

Não obstante as intenções previstas na legislação e também no discurso político, em Portugal, continua a verificar-se um predomínio das colocações institucionais, designadamente em lares de infância de juventude (LIJ) e em centros de acolhimento temporário (CAT), verificando-se que o acolhimento familiar assume, ainda, uma expressão reduzida.

De acordo com os dados mais recentes (Instituto da Segurança Social, 2014), em 2013 encontravam-se acolhidas 8.445 crianças e jovens. Deste total, apenas 4.4% (374) correspondem a crianças e jovens colocadas em famílias de acolhimento, verificando-se um predomínio das colocações em CAT e LIJ. De facto, as crianças e jovens em LIJ representam 65% (5492) e em CAT, 24% (2038), representando estas respostas sociais um peso total de 89.2% das colocações. As restantes crianças e jovens acolhidos (541), que representam 6.4% do total, distribuem-se por outras respostas especializadas, designadamente, centros de apoio à vida, lar residencial, acolhimento de emergência, apartamento de autonomização, comunidade terapêutica, colégio de ensino especial, lar de apoio e comunidade de inserção.

De acordo com Delgado (2010), têm sido apontadas diversas fragilidades à aplicação da medida do acolhimento familiar em Portugal que se prendem, fundamentalmente, com a escassa promoção da medida, a inexistência de critérios de seleção das pessoas envolvidas neste processo, a falta de acompanhamento técnico e a falta de formação prévia dos diferentes intervenientes.

Segundo Delgado e colaboradores (2014), considerando as especificidades culturais e políticas dos países do sul da Europa,

a transposição dos resultados dos estudos realizados em países anglo-saxónicos, que em muito têm contribuído para o desenvolvimento de políticas e programas de proteção na área da infância, deve ser colocada em causa, o que ressalva a importância do desenvolvimento de projetos de investigação nos países ibéricos.

Um estudo realizado entre 2011 e 2012 com os objetivos de caracterizar as situações de acolhimento familiar no distrito do Porto, determinar se esta medida constitui um contexto adequado para as crianças e jovens acolhidos e identificar vetores que potenciem a sua qualidade, trouxe importantes conclusões para a análise desta resposta social e apontou alguns dos aspetos que carecem de investimento, no sentido de propiciar uma resposta mais concertada e de potenciar a utilização desta medida (Delgado et al., 2013).

Entre as principais conclusões do estudo realizado, destacam-se as necessidades de investir na preparação prévia ao acolhimento, tanto ao nível dos acolhedores, como ao nível das crianças e jovens acolhidos; qualificar as famílias de acolhimento, promovendo uma formação preparatória e contínua das mesmas; promover um acompanhamento contínuo das famílias acolhedoras por parte dos profissionais e promover a qualificação profissional e a capacidade de avaliação dos técnicos e acolhedores, no que diz respeito à gestão e planeamento dos contactos com a família de origem.

Efetivamente, apesar de estar prevista legalmente, a falta de formação constitui uma das grandes lacunas no sistema do acolhimento familiar no distrito do Porto (Delgado, 2007), o que, na perspetiva do autor, inviabiliza a possibilidade de exigir das famílias acolhedoras um desempenho qualitativo. Esta realidade só poderá ser alterada se, na prática, se concretizar um conjunto de dimensões, previstas na legislação, das quais se destaca a formação inicial e contínua. Nesta sequência, pode considerar-se que “os resultados do acolhimento familiar dependem em parte do saber científico, técnico e humano das famílias acolhedoras, saber este que depende, também em parte, e numa parte significativa, da possibilidade de receber formação naqueles domínios” (p. 137).

## INVESTIGAÇÃO

Neste estudo pretendemos analisar qual o impacto do acompanhamento e suporte prestados aos acolhedores por parte das equipas de acolhimento e quais os aspetos socioeducativos que podem, na perspetiva destes intervenientes, ser considerados, no sentido de melhorar o acompanhamento atualmente existente.

Pretendemos, ainda, verificar em que medida o investimento na qualificação contínua dos acolhedores e dos profissionais, contribui para uma melhor gestão e planeamento do acolhimento familiar.

### FINALIDADE E OBJETIVOS

A investigação tem como finalidade propor estratégias de análise e de intervenção socioeducativa que contribuam para a melhoria dos processos e dos resultados do acolhimento familiar.

Neste sentido, visa atingir os seguintes objetivos gerais:

- Caracterizar o acompanhamento técnico atualmente prestado às famílias acolhedoras;
- Potenciar as competências dos profissionais e acolhedores no processo de gestão e planeamento do acolhimento familiar através do aperfeiçoamento dos processos de formação contínua e inicial;

Relativamente aos objetivos específicos, pretendemos:

- Estudar a relação existente entre o apoio prestado pelas equipas de acompanhamento e os resultados que os acolhedores atribuem à colocação;
- Desenhar e desenvolver programas de intervenção socioeducativa para os membros da equipa de acolhimento e para os acolhedores;

- Avaliar o programa de intervenção socioeducativa, tanto na sua implementação como nos resultados;
- Compreender como os participantes experienciaram e interpretaram a experiência da formação;
- Descrever e documentar as transformações sentidas pelas famílias acolhedoras e pelos profissionais.

## METODOLOGIA

Considerando a especificidade deste contexto educativo e, partindo das premissas de “que os factos não podem ser compreendidos à margem do meio onde ocorrem e de que os sujeitos são seus agentes e atores principais” (Delgado, 2007, p. 164), este estudo não parte de hipóteses formuladas previamente, nem pretende a generalização dos resultados obtidos.

Numa 1.<sup>a</sup> fase, será realizado um estudo com os objetivos de caracterizar o acompanhamento técnico atualmente prestado às famílias acolhedoras, fazer um primeiro levantamento sobre aspetos a melhorar, na ótica dos inquiridos, a nível do acompanhamento prestado, recolher a opinião dos profissionais e famílias de acolhimento sobre a importância do acompanhamento e das principais necessidades formativas. Pretende-se, assim, através de um processo de conhecimento crítico-reflexivo (Caballo, Candia, Caride, & Pablo, 1997), dar voz a estes protagonistas, valorizando as suas críticas, reflexões e sugestões, contribuindo para a avaliação do modo como tem sido desenvolvido o acompanhamento no acolhimento familiar e os resultados que este tem alcançado.

Para tal, serão realizados inquéritos por questionário, de perguntas abertas e fechadas, a uma amostra de acolhedores, que abranja uma variedade de famílias no que diz respeito ao tempo e experiência como família de acolhimento (amostra não aleatória, por conveniência). Após a seleção desta amostra, serão

convidados a participar na investigação, os técnicos que acompanham as famílias previamente selecionadas.

Após a aplicação dos questionários, será realizada uma análise dos dados no sentido de comparar as diferentes perceções que estes intervenientes têm relativamente ao acompanhamento prestado, analisar a relação existente entre o apoio que os acolhedores entendem que é prestado pelas equipas de acolhimento e os resultados que atribuem à colocação e, ainda, identificar as principais necessidades formativas apontadas pelos participantes.

Numa 2.<sup>a</sup> fase, o estudo visa desenhar, desenvolver e avaliar um programa de intervenção socioeducativa que procurará aperfeiçoar o processo de acompanhamento e avaliação do acolhimento familiar, baseado num trabalho de colaboração entre acolhedores e técnicos de acompanhamento. O programa será composto por diferentes sessões de formação nas quais participarão os acolhedores e equipa de acolhimento, separadamente ou em conjunto, dependendo dos temas a abordar.

O programa será desenvolvido com base nas informações recolhidas na 1.<sup>a</sup> fase desta investigação e também nos resultados e conclusões de investigações realizadas em Portugal, designadamente os estudos “O acolhimento familiar no distrito do Porto”, realizado entre 2011 e 2012, e “Contacto no acolhimento familiar; padrões, resultados e modelos de gestão”, atualmente em desenvolvimento, na medida em que estas investigações constituem fontes documentais extremamente importantes nesta área.

Tentar-se-á, numa lógica de reflexão a partir das práticas atuais, envolver no processo de construção e desenvolvimento do programa, os intervenientes na medida do acolhimento familiar, ajustando os conteúdos às suas reais necessidades. Para além disso, a elaboração do programa sustentar-se-á na opinião de especialistas e no estudo dos programas que são atualmente aplicados, nomeadamente no contexto espanhol.

Nesta fase, pretende-se trabalhar com uma amostra menor, não aleatória, por conveniência, de forma a abarcar famílias de acolhedores com diferentes graus de experiência no acolhimento

familiar. Após a seleção das famílias, serão convidados a participar no estudo, os técnicos responsáveis pelo acompanhamento dessas famílias.

Para a avaliação de implementação, de cariz qualitativo, serão realizadas reuniões periódicas entre as famílias de acolhimento e técnicos que frequentam o programa, no sentido de promover espaços de reflexão, avaliação e levantamento de expectativas relativamente ao processo em curso. No sentido de analisar, interpretar e avaliar as vivências e perceções dos participantes relativamente à frequência no programa, será realizada uma análise de conteúdo dos seus discursos. Da avaliação de implementação do programa farão também parte os dados obtidos através da observação participante da doutoranda, no decurso das sessões de formação. Relativamente à avaliação dos resultados será realizada a partir da criação e aplicação de indicadores, a definir em função dos objetivos da sessão.

Proceder-se-á, finalmente, a uma análise concertada e sistémica de todos os dados recolhidos, que permitirá sistematizar as conclusões que advieram do estudo e fazer o levantamento de implicações para a prática, ou seja, elencar os aspetos nos quais deverá haver um maior investimento no sentido de melhorar o processo de acolhimento familiar.

Em suma, as estratégias a mobilizar neste estudo, para que seja possível garantir a objetividade, credibilidade e rigor do processo de investigação serão: triangulação metodológica, através da utilização de técnicas qualitativas e quantitativas; triangulação de fontes de informação (recolha da perspectiva dos acolhedores e das famílias de acolhimento e, sempre que possível, de outros agentes envolvidos no processo do acolhimento familiar); descrição detalhada dos contextos de investigação; descrição rigorosa de todo o processo investigativo.

## ASPETOS ÉTICOS E LEGAIS

Este estudo desenvolver-se-á a partir dos princípios gerais que constituem a base da investigação ética com seres humanos, designadamente os princípios do respeito, autonomia, justiça e otimização dos benefícios.

Neste sentido, serão salvaguardados os seguintes procedimentos: respeito pela garantia dos direitos dos participantes, solicitação de autorização ao Centro Distrital de Segurança Social para a realização do estudo, informação sobre objetivos e procedimentos do estudo a todos os intervenientes, recolha de consentimento informado de todos os participantes do estudo, aceitação da decisão das pessoas que não estiverem disponíveis para colaborar na investigação ou que pretendam desistir durante o seu decurso, salvaguarda do anonimato e divulgação/partilha dos resultados com os participantes, esclarecendo, dúvidas que possam existir (Eisman & Luna, n/d; Carmo & Ferreira, 1998).

Para além disso, considerando a perspetiva de Banks e Nohr (2008), sobre a importância de uma abordagem ética baseada, não só nos princípios gerais, a aplicar de forma imparcial e associados a argumentos mais racionais, mas também de uma abordagem baseada no caráter e nas relações, serão sempre consideradas as especificidades, vulnerabilidades e circunstâncias únicas de todas as pessoas envolvidas no estudo, procurando o estabelecimento de relações empáticas e de confiança, baseadas em qualidades morais, como o cuidado, atenção, responsabilidade e honestidade que permitam que os participantes se sintam compreendidos, aceites e envolvidos no estudo.

Para finalizar, no desenvolvimento do estudo haverá, ainda, a preocupação de não causar danos a outros investigadores, assegurando o rigor na identificação das fontes utilizadas, e a preocupação de autenticidade e fidelidade aquando da redação do relatório de investigação, no que diz respeito aos resultados e às conclusões, utilizando estas informações de forma verdadeira, sem enviesamentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, S., & Nohr, K. (coord.). (2008). *Ética prática para as profissões do trabalho social*. Porto: Porto Editora.
- Caballo, M., Candia, F., Caride, J., & Pablo, A. (1997). *131 conceptos clave da educación social*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Delgado, P. (2007). *Acolhimento familiar. Conceitos, práticas e (in)definições*. Porto: Profedições.
- Delgado, P. (2010). O acolhimento familiar em Portugal. Conceitos, práticas e desafios. *Psicologia & Sociedade*, 22 (2), 336-344.
- Delgado, P. (Coord.), Bertão, A., Carvalho, J., Sampaio, R., Timóteo, I., Vieira, I., et al. (2013). *Acolhimento familiar de crianças. Evidências do presente, desafios para o futuro*. Porto: Mais Leituras.
- Delgado, P. (2013). Natureza e âmbito do acolhimento familiar. In P. Delgado (Coord.), Bertão, A., Carvalho, J., Sampaio, R., Timóteo, I., Vieira, I., et al. (2013). *Acolhimento familiar de crianças. Evidências do presente, desafios para o futuro* (pp. 23 – 42). Porto: Mais Leituras.
- Delgado, P., Carvalho, J., & Pinto, V. (2014). Crescer em família: a permanência no acolhimento familiar. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitária*, 23, 123-150.
- Eisman, L., & Luna, E. (n/d). *La ética de la investigación educativa*. Universidade de Granada.
- Instituto da Segurança Social (2014). *Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro de 1999 (1999). Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.
- Lucklock, B., & Lefevre, M. (2011). *Social work with children and young people in care*. London: BAAF.
- Schofield, G., & Beek, M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child and Family Social Work*, 14 (3), 255-266.

# COMPETENCIAS SOCIALES EN LA FORMACION DE NUEVOS PROFESORES EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## RESUMEN

Desde la Ilustración en el siglo XVIII, se ha ido construyendo un entramado sociocultural y económico que ha requerido una atención especializada para el desarrollo de la ciudadanía hacia unos criterios de justicia y equidad. Así, nos encontramos en un momento histórico donde se ha conseguido un Estado de Derechos, pero necesitamos marcos comunes que impliquen igualdad, justicia y ética social; vivimos en una sociedad plural y democrática, que cuenta con un imparable proceso de diversificación social por lo que precisamos unos planteamientos más inclusivos y de participación activa. La propia vida cotidiana proporciona manifestaciones educativas que podrían conformar habilidades para el desarrollo de competencias profesionales. Entendemos que estas son imprescindibles y que además poseen un carácter creativo que favorezca realizar un trabajo eficaz y de calidad desde la educación en el ámbito social.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el marco del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (en adelante MAES), en algunos casos es una guía que estimula las competencias y destrezas para dicho profesorado. En este sentido, desarrollamos juntos con los futuros docentes un trabajo de autoconocimiento de su autonomía y creatividad así como de la construcción del pensamiento que favorezca la inmersión en el mundo educativo como un proceso ilusionante y comprometido. Por ello, aportamos una propuesta de trabajo a nivel de competencias pretendiendo ir más allá de enseñar fieles formatos ortodoxos, sino que permitan ejecutar cambios y transformaciones en la práctica educativa futura.

Las aportaciones que presentamos parten de la experiencia desarrollada como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como profesorado del departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, desde el inicio del MAES hasta el presente curso académico, en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad de Sevilla, en el curso 2009-2010, oferta por primera vez el Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES, en adelante). El Máster Universitario MAES posee una función esencial: concede las facultades profesionales necesarias que capacitan para el ejercicio de Profesor en dichos niveles educativos. Por ello, la formación pedagógica y didáctica y los conocimientos, las competencias, las destrezas y las habilidades exigidas por la normativa vigente a los futuros profesores de estos niveles educativos, se imparte por profesionales y expertos del campo de la educación.

La formación del Máster Universitario MAES por la Universidad de Sevilla tiene como objetivo proporcionar conocimientos teóricos, habilidades, actitudes y relación con la profesión y su práctica al futuro profesorado como plataforma para el desarrollo profesional. Esta formación avanzada, orientada a la especialización profesional, que habilita al profesorado para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

En este espacio educativo, presentamos un modelo de trabajo con competencias generales y específicas, desarrollado en el aula en la tercera edición, del citado MAES, como un espacio de innovación donde hemos articulado las experiencias y saberes de los especialistas en formación así como contenidos y prácticas que orientan la adquisición de competencias del futuro profesional de la educación. Por ello, contextualizamos la experiencia en el área de teoría de la educación y la pedagogía social, desarrollando sesiones que pretende formar en el campo de la familia como agente educador así como en los procesos y contextos educativos.

Rocío Valderrama Hernández  
Dolores Limón Domínguez  
Universidad de Sevilla  
rvalderrama@us.es; dlimon@us.es

Palabras clave  
competencias educativas, educación secundaria, formación inicial e innovadora, pedagogía social

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Debido a los cambios que se han ido produciendo desde 1970 con la Ley General de Educación, pasando por la LOGSE, publicada el año 1990, donde se exponía explícitamente la necesidad de dotar al profesorado de secundaria de una buena formación profesional, se produjeron cambios profundos en el sistema educativo español que respondían a la doble necesidad de adaptar la educación al proceso de democratización social y de formar mano de obra cualificada para un sistema productivo cada vez más tecnificado.

Posteriormente, como consecuencia de la Declaración de Bolonia, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objetivo de facilitar el intercambio internacional del estudiante y del profesorado, y como criterio de renovación didáctica y curricular de la enseñanza superior en España. Desde esta perspectiva se comienza a trabajar por competencias, con posturas favorables y también bastante críticas por las connotaciones mercantilistas y empresariales que pueden confundir el término. Además, desde la práctica los argumentos críticos aumentan, ya que dichas competencias se han convertido en aprendizaje como objetivos y objetos de evaluación, en lugar de un proceso por el cual se adquieren habilidades básicas que faciliten versatilidad y complejidad de la vida cotidiana.

En este sentido, podemos citar el Real Decreto sobre ordenación de las Enseñanzas Universitarias<sup>1</sup> el cual señala, por una parte, que “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”; por otra, especifica que los objetivos son: “Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables”. Una competencia general, que se subdivide en instrumentales, sistémicas e interpersonales, la entendemos como habilidad transferibles a cualquier titulación. En este sentido, deberíamos contemplar aquellas que en

<sup>1</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias oficiales (BOE núm. 260, 30 de octubre de 2007).

la formación de grados se considera a nivel global. Desde este punto de vista, las aportaciones de las competencias específicas deben recoger un número de habilidades que diseñen un perfil idóneo de profesional.

Las competencias específicas se justifican en la adquisición de destrezas a nivel teórico, práctico, experiencial y habilidades específicas del área. A partir de esta experiencia, desarrollamos una propuesta de competencias para llevar a cabo en la formación del futuro profesional de la educación secundaria.

El nuevo contexto social en que debemos situar el proceso educativo está inmerso en un conjunto de problemas, consecuencia de los grandes cambios sociales producidos por la globalización: tecnologías, nuevas migraciones intercontinentales, nuevas riquezas y nuevas pobrezas, nuevas necesidades de alfabetización, entre otros aspectos. En este contexto, la creación de conocimiento está en constante evolución y sometida permanentemente a cambios relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Esta situación nos obliga a replantear el papel de la escuela del futuro y el perfil que debe tener el profesorado del siglo XXI.

Toda aproximación a las condiciones educativas actuales, resalta el papel central de los docentes dentro de los procesos de transformación y mejora. Sin embargo, no todos los programas de capacitación y formación docente preparan a los profesores para participar en los procesos de cambio que vive la sociedad del conocimiento y la información. Las reformas, innovación, mejora y calidad de la educación han sido objeto de análisis, reflexiones y propuestas, atendiendo a sus contextos y posibilidades, han tratado de desplegar en proyectos variados. El núcleo de los valores y referentes teóricos compartidos se han inspirado en una perspectiva que gira en torno al reconocimiento del derecho esencial de todas las personas a una buena educación inclusiva y democrática, justa y equitativa. Se ha procurado proyectarla sobre la escuela, el currículo y la enseñanza, la profesión docente y las relaciones de los centros con las familias y la comunidad.

En este sentido, la planificación y gestión de la materia que se ha impartido en algunas aulas del máster de secundaria, de la mano de profesionales de la educación del Área de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía social, potencia un nuevo perfil del profesor para un cambio epistemológico. Este nuevo perfil, favorece el proceso de aprendizaje del alumnado como eje del nuevo paradigma docente, para enfatizar la capacidad de construir conocimiento conjuntamente, profesores y alumnos, en esta nueva complejidad social. Desde luego, tal y como expone Perrenoud, (2009), el enfoque por competencias ofrece mayores oportunidades para que la educación favorezca escenarios con sentido por el hecho de relacionar el saber con la práctica en el aula.

Desde este punto de vista, las competencias de un nuevo perfil del profesor de secundaria pasan por estimular habilidades no solo cognitivas sino también en el ámbito de la acción y de la reflexión. Según, Carbajo (2005), en el desarrollo de investigaciones relacionadas con la educación y la formación de docentes reflexivos, existen diez competencias esenciales dentro de todo programa de formación de profesores. Estas competencias se concretan en los diez enunciados siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

Actualmente, los cambios científicos acelerados han subrayado el carácter provisional del conocimiento, a la vez que nuevos paradigmas científicos, como el crítico y el ecohumanista, han propiciado el acercamiento entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales. La escuela actual, debe enseñar a los estudiantes a transformar la información en conocimiento. Recibimos mucha información de los medios de comunicación y de internet, que nos llega a través de una visión fragmentada de la realidad. El proceso educativo, y el profesor como agente educador, debe ordenar este caos y jerarquizar esta información, para ayudar al alumnado a recomponer una visión global de los problemas.

En el marco del MAES, como espacio de desarrollo de competencias profesionales que habiliten al futuro docente de secundaria, presentamos un modelo de competencias generales y específicas que tratan de superar la relatividad de una situación concreta o de riesgo, para ir más allá y garantizar un método pedagógico humanista que provee al profesional de la educación de competencias para aprender y enseñar. El buen profesor de secundaria prevé la utilización de métodos diferentes con la conciencia que todos pueden ser buenos y útiles, si se consigue que el alumno aprenda comprensivamente.

A continuación describimos las competencias generales y específicas desarrolladas en las sesiones del máster de secundaria en determinadas sesiones de las asignaturas sociedad, familia y educación y procesos y contextos educativos:

COMPETENCIAS GENERALES		COMPETENCIAS ESPECIFICAS	
	Conocer	Hacer	Ser
Capacidad de análisis y síntesis	Autoconcepto	Reconocer la creatividad social	Ética del cuidado
La cultura general	Espacios y territorios locales	Fomentar la democracia social	Principios de corresponsabilidad y autogestión
Capacidad para el trabajo independiente	Multidisciplinar	Toma de decisiones	Pensamiento glocal
Colaboración y la comunicación	Diálogo	Escucha activa	Dialéctica comunicativa
Capacidad para el liderazgo	Fuerza del grupo	No competitivo	Reconocimiento
Habilidades de organización y planificación	Construcción colectiva del pensamiento	Sistematizar experiencias	Intuitivo Reflexivo
Aplicación de conocimientos adecuados para la tarea	Aspiraciones; Deseos; Sueños	Seguridad en uno mismo Innovación	Pensamiento complejo
Capacidad de resolución	Conflicto	Proveer	Conflicto como oportunidad
Transferir las experiencias a otros contextos o abstracción	Abstracción Creación	Aprendizaje significativo	Creatividad
Entendimiento interpersonal	Debilidades Oportunidades	Coprotagonismo Intercambio	Equidad Solidaridad
Entendimiento Intrapersonal	Resistencias Fortalezas	Agente de cambio	Identidad; Empoderamiento; Autoestima
Toma de decisiones y de responsabilidades	Conocimiento de si mismo	Corresponsabilidad Justicia	Desde la infancia
Organización	Investigación acción	Intergeneracional	Sentimiento de ausencia
Participación en el entorno de trabajo	Formación en estrategias de participación	Desde y con la comunidad	Sensible al cambio

A partir de esta propuesta, entendemos un modelo de competencias que apuesta por la formación de manera global tiene en cuenta el desarrollo de la persona de manera global y multidisciplinar, como apuntaba Delors (1996):

“la educación a lo largo de la vida presenta para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitir tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el “saber hacer”, el “saber ser” y el “saber convivir” en sociedad constituyen los cuatros aspectos íntimamente enlazados, de una misma realidad” (Delors, 1996:115).

En este sentido, entendemos que para entender la educación de manera global es necesario contar con la comunidad. En realidad, estamos frente a un gran reto, que implica romper con paradigmas educativos y sociales donde estudiantes y ciudadanía dejan de ocupar el lugar de observadores para convertirse en actores centrales de ambos fenómenos.

La escuela ha sido siempre el lugar donde alumnos y profesores conocen, comprenden y reinventan el mundo que les rodea de forma segura. Sin embargo, las condiciones actuales obligan a las instituciones educativas a transformarse a sí mismas y abrir sus puertas al exterior para interactuar con el mundo y reconocerse parte de él.

En medio de todo esto, el rol docente desempeña un papel fundamental, al partir de su propia vivencia, de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que ello exige, buscamos construir una herramienta para facilitar a los docentes relacionar adecuadamente el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje, y reconocer prácticas de un profesional competente. Siguiendo a Lipman (1998), tanto la familia, como el Estado y la escuela son las instituciones responsables de la educación de los individuos. La primera es responsable de las conductas privadas; la segunda de los valores públicos y la última se encarga de hacer una síntesis de ambas buscando crear un proyecto a futuro, desde una ciudadanía más responsable.

Por ello, ubicándonos en el contexto escolar, podemos cuestionarnos:

¿Es el docente es el responsable de desarrollar estas competencias?

¿Qué asignatura es la que ofrece los contenidos necesarios para abordar este tema?

El conjunto de materias que componen el currículo del MAES es amplio y ambicioso, dentro de este, en asignaturas como sociedad, familia y educación, y procesos y contextos educativos, favorecemos categorías de conocimiento analíticas -el saber, el saber hacer y el saber ser- que lo define como docente competente no en el dominio de la ciencia que enseña, sino en su capacidad profesional de integrar adecuadamente en las secuencias instructivas, el perfil pedagógico de los estudiantes y el contexto sociocultural del centro educativo.

Un buen profesor, no es siempre y de manera constante un profesor innovador. Para lograr eficiencia en su tarea de enseñante, no puede estar permanentemente creando; un esfuerzo de este tipo le dificultaría interactuar de manera relajada y tranquila con los discentes. Para que un docente sea eficiente en la aplicación de metodologías innovadoras debe disponer al mismo tiempo de ciertas rutinas que le faciliten la estabilidad y le den seguridad. El profesor competente se distingue por la habilidad en regular y ajustar las diferentes variables presentes en la interacción didáctica y por saber crear condiciones de convivencia confortables en el aula que faciliten el aprendizaje de los alumnos. Pero lo es también, aquel docente que sabe regular su propia capacidad de innovación y su propia creatividad. Pero además, tiene una visión de la infancia como auténticos actores sociales, la nueva construcción de la infancia debe cambiar las actitudes que no permiten a los niños ser ciudadanía activa, tal y como explica Gaitán (2010:41), las actitudes de los adultos “están llenas de contradicciones que difícilmente permiten a los propios niños o adolescentes orientarse, saber por anticipado lo que pueden o no pueden hacer”.

## RESULTADOS

*“La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje.”* (Esteve, citado en Fernández, 2006:37)

En un mundo de constante cambio, el aprendizaje debe ser capaz de manipular el conocimiento según sea necesario. Esto implica la selección, actualización, contextualización y adaptación del mismo a situaciones que se transforman constantemente (Fernández, 2006). En consecuencia, un modelo de enseñanza eficaz deberá:

1. Enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
2. Centrarse en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, tutorizado por los profesores.
3. Buscar la adquisición de competencias genéricas y específicas.
4. Promover el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
5. Redefinir las actividades de aprendizaje-enseñanza.
6. Reorganizar el currículum.
7. Utilizar la evaluación formativa de manera estratégica.
8. Incluir las TIC para desarrollar nuevos modos de aprendizaje (Fernández, A. 2006).

El aprendizaje de competencias exige una adaptación de los programas y de las metodologías para propiciar “situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en desarrollar en los estudiantes la capacidad de aplicación y resolución de problemas reales” (Fernández, A. 2006:6). En este sentido, el aprendizaje de competencias es un proceso constructivo,

activo, contextualizado, social y reflexivo en el que los alumnos son actores protagónicos y el papel docente consiste en acompañar, guiar, evaluar y apoyar al aprendiz.

Como consecuencia de la puesta en marcha de este modelo de competencias, necesitamos utilizar determinadas herramientas de acción, o diferentes metodologías específicas que favorezcan la creatividad en el aula (Valderrama, 2010). No podemos afirmar que existe un método mejor que otro. Sin embargo, el grado de participación del alumno dentro de una metodología es directamente proporcional a la significatividad de los aprendizajes que alcanzará (Fernández, 2006).

Algunas herramientas utilizadas en determinadas sesiones son las siguientes:



HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	RECOMENDACIONES	ROL DE DOCENTES Y ALUMNOS
Aprendizaje cooperativo	Los estudiantes trabajan en pequeños grupos. Son evaluados según la productividad del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de competencias académicas y profesionales.</li> <li>• Desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación.</li> <li>• Permite transformar actitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidar la conformación de los equipos, la asignación de tareas, la motivación y la cooperación. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos clave: Interdependencia positiva, exigibilidad individual, interacción cara a cara, habilidades interpersonales, reflexión del grupo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor: ayuda, observa, retroalimenta.</li> <li>• Alumno: gestiona, desarrolla estrategias, se conoce a sí mismo y practica la empatía.</li> </ul>
HERRAMIENTA	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	RECOMENDACIONES	ROL DE DOCENTES Y ALUMNOS
Aprendizaje por proyectos	Las actividades formativas se articulan en torno a un proyecto o programa de intervención.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es estimulante para los alumnos.</li> <li>• Adquisición de una metodología participativa de trabajo.</li> <li>• Aprendizaje a partir de la experiencia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoaprendizaje y desarrollo del pensamiento creativo.</li> </ul> </li> <li>• Dinamiza el proceso autoevaluador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir claramente las habilidades, actitudes y valores a estimular con el proyecto. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un sistema de seguimiento y asesoría.</li> </ul> </li> <li>• Seguir los pasos: descripción del contexto, revisión documental, valoración de alternativas, diseño e implementación del proyecto, uoevaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor: experto, tutor, recurso y evaluador.</li> <li>• Alumno: protagonista, diseñador, gestor de aprendizaje, recursos y tiempo; autoevaluador.</li> </ul>
Contrato de aprendizaje	Acuerdo que compromete a alumnos y profesor para la consecución de aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve el trabajo autónomo y responsable del estudiante.</li> <li>• Permite atender la diversidad de intereses y ritmos de trabajo.</li> <li>• Favorece la maduración de los alumnos.</li> <li>• Desarrollo de habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificar los objetivos, estrategias y recursos de aprendizaje; criterios de evaluación y coevaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor: definir objetivos, secuencia de tareas, supervisión, negociador.</li> <li>• Alumno: planifica itinerario de aprendizaje, autorregula y participa; busca, selecciona y organiza información; autoevalúa su proceso</li> </ul>
MÉTODO	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	RECOMENDACIONES	ROL DE DOCENTES Y ALUMNOS
Aprendizaje basado en problemas	Los estudiantes aprenden en grupos a partir de un problema. Buscan la información necesaria para su comprensión y solución bajo la supervisión de un tutor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de información. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de actitudes positivas ante problemas.</li> <li>• Desarrollo de habilidades cognitivas y de socialización.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar habilidades de facilitación</li> <li>• Generar disposición para el trabajo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la reflexión</li> </ul> </li> <li>• Pasos: descripción del problema; delimitación; análisis; formulación de hipótesis; formulación de objetivos de ; obtención de nueva información; integración grupal de la información; verificación y solución del problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor: experto, asesor, supervisor, juez, tutor, facilitador, mediador, guía.</li> <li>• Alumno: se `posiciona, evalúa, investiga, desarrolla hipótesis, trabajo individual y colectivo.</li> </ul>
Estudio de casos	Los alumnos analizan situaciones presentadas por el profesor con el fin de llegar a conceptualizaciones o soluciones específicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulante para los alumnos.</li> <li>• Desarrollo de habilidades de análisis y síntesis.</li> <li>• Mayor significatividad de los contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración detallada del caso.</li> <li>• Exposición clara del caso. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo bien definido.</li> <li>• Reflexión grupal final.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor: redacta un caso fundamentado teóricamente con varias alternativas de solución. Guía la discusión y reflexión. Síntesis final.</li> <li>• Alumno: investiga, discute, propone y comprueba hipótesis.</li> </ul>

MÉTODO	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	RECOMENDACIONES	ROL DE DOCENTES Y ALUMNOS
Simulación de juego	Da a los estudiantes un marco para aprender de manera interactiva, vivir situaciones extremas, expresar sentimientos y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creación y utilización de experiencias propias de los estudiantes.</li> <li>Elaboración e intercambio de interpretaciones y conclusiones.</li> <li>Experiencia agradable y motivante.</li> <li>Fomenta numerosas habilidades y capacidades interpersonales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Requiere más tiempo para la revisión que para el propio ejercicio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor: conductor, cuestiona la situación.</li> <li>Alumno: experimenta, reacciona, comparte.</li> </ul>
MÉTODO	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	RECOMENDACIONES	ROL DE DOCENTES Y ALUMNOS
Cartografía social (Valderrama y Limón 2011) y Aprendizaje situado	Promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el que se aplicará la competencia en cuestión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permite analizar con profundidad un problema o situación.</li> <li>Favorece la búsqueda, análisis e interpretación de información para la generación y comprobación de hipótesis.</li> <li>Vincula lo académico con la realidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>Propicia la colaboración y la toma de decisiones.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Claridad al desarrollar y plantear los objetivos.</li> <li>Dedicar tiempo para la elaboración de conclusiones y cierre de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor: selecciona la competencia a desarrollar y el entorno de aplicación. Prepara a los alumnos para enfrentar la situación; supervisa, apoya y da seguimiento.</li> <li>Alumno: experimenta, analiza, teoriza, aplica, concluye.</li> </ul>
Aprendizaje basado en TIC (Valderrama 2013)	Utiliza las TIC para desarrollar competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilita el aprendizaje a distancia.</li> <li>Ayuda a desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planteamiento claro de instrucciones, recursos y objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor: identifica el problema, las competencias a desarrollar y las TIC requeridas.</li> <li>Alumno: alcanza el objetivo de manera autónoma a través del uso de TIC.</li> </ul>
MÉTODO	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	RECOMENDACIONES	ROL DE DOCENTES Y ALUMNOS
Investigación con tutoría	Se investiga un problema con la tutoría continua del docente para su análisis e interpretación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permite el análisis profundo de un problema del contexto.</li> <li>Ejercita el método científico en la búsqueda, análisis e interpretación de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La tutoría debe darse tanto en la búsqueda de información como en la interpretación de la misma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor: brinda orientación y tutoría.</li> <li>Alumno: identifica un problema de su entorno, investiga, analiza y elabora un reporte. Enuncia y presenta los resultados obtenidos.</li> </ul>

## CONCLUSIONES

Como profesionales de la educación entendemos que la nueva educación irá dirigida al cuerpo y a las emociones, a la mente y al espíritu. Quizás, la educación física, es un ejemplo clave para visibilizar que aparte del entrenamiento existen otras formas más sutiles de trabajo corporal. Organizaciones como la Organización de Estados Iberoamericanos, han desarrollado estrategias metodológicas para abordar la formación de ciudadanos globales que van desde el impulso a la educación física y artística, hasta el desarrollo de competencias digitales. En este caso, la asignatura es lo de menos y al mismo tiempo, es la principal herramienta para lograr una verdadera formación integral.

Es importante resaltar que respetando el sentido propio de cualquier competencia, las que desarrollamos en esta experiencia, están conformadas por componentes teóricos, prácticos y por actitudes. Por esta razón, el papel del profesional de la educación, docente en el MAES, es el de estimular a los futuros profesionales de enseñanza secundaria, el interés por participar de forma activa en la construcción de su propio conocimiento y en su vivencia diaria dentro y fuera del aula.

Desde esta perspectiva, la educación se percibe como instrumento de cambio social que posibilita a los individuos para trabajar en pro de nuevos estilos de vida y alcanzar con ello una verdadera solidaridad. Desde este punto de vista, seguimos a Morin (1999), en su idea de complejidad al abordar el conocimiento como un proceso que es a su vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico; evitando con ello reduccionismos y fragmentación de saberes que imposibilitan el verdadero análisis y solución de problemáticas actuales.

Esta propuesta exige un cambio de paradigma en las universidades y en los institutos de secundaria. Para realizarla hace falta una nueva cultura profesional y nueva identidad profesional, en la que el profesor se vea a sí mismo como parte de un colectivo donde competencias como el trabajo en equipo, la coordinación y la programación compartida sean los ejes principales de su actividad profesional, que se desarrolla creando situaciones de aprendizaje de los contenidos curriculares. Actualmente, es

preciso que el futuro profesor sea capaces de crear “situaciones abiertas de aprendizaje a partir de los intereses de sus alumnos que les implique en procesos de búsqueda y resolución de problemas” (Perrenoud citado en Carbajo, 2005:224).

Desde la experiencia vivida en el Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Sevilla, en el contexto creado por el Espacio Europeo de Educación Superior, es una oportunidad que no podemos desperdiciar. El grave déficit en la formación inicial profesional de los docentes de secundaria, debe ser superado en este nuevo contexto gracias al diseño de las nuevas titulaciones basadas en las competencias profesionales y, en el caso del máster de formación del profesorado de secundaria, basadas en el doble perfil competencial específico del profesor de secundaria, de educador y de facilitador de aprendizajes, que además de estar dotado de un carácter profesional, atiende la promoción de la investigación en el ámbito de la educación.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar A. (2008). “El discurso de las competencias en España: educación obligatoria y educación superior. Las competencias y las profesiones”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 6. núm. monogr. 2 [En línea] [Consultado el 29 de marzo de 2012] [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2/](http://www.redu.um.es/Red_U/m2/).
- Carbajo, C. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar de Ph. Perrenoud*. Universidad de Murcia. Recuperada el 22 de agosto de 2012 <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana.
- Fernández, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Universidad de Murcia. Recuperado el 22 de agosto de 2012. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>. Buscar numero de pagina
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Sociedad, familia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº pp.29-42.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

Limón Domínguez, González González, (2011). Reconstruir nuestro protagonismo social, formación específica y práctica en nuestras aulas. Plumilla Educativa.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Ed. De la Torre. Madrid.

Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, UNESCO.

Perrenoud P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 16. pp. 45-65.

Pimienta, H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson Education. México.

Petrus A. y Trilla J. (2000). *De profesión educador/a social*. Barcelona. Paidós.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias oficiales (BOE núm. 260, 30 de octubre de 2007).

Valderrama, R. (2013). Aplicación de un sistema de información geográfica (SIG) para el análisis de procesos de participación a través la pedagogía social. Aprendizaje autónomo, activo e inductivo en la comunidad educativa. Comunicación presentada en III Jornadas de Innovación educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Mayo 2013.

Valderrama R, Limón D. (2011a). “Cartografía social: instrumento para al innovación educativa” Conferencia realizada en la Universidad de la Habana el 27 de junio de 2011.

- (2011b). Aplicación de un Sistema de Información Geográfica (SIG) para el análisis de procesos de participación a través la pedagogía social. Aprendizaje autónomo, activo e inductivo en la comunidad educativa. Memoria de desarrollo I Plan Propio de Docencia. Convocatoria 2010-2011. Universidad de Sevilla.

- (2010): “El mapeo social como herramienta educativa en el trabajo por proyectos: aprendizaje autónomo, activo e inductivo en la comunidad educativa”. Memoria del proyecto de Innovación docente en el marco del I Plan Propio de docencia.

# ESTUDANTES NO PLURAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL NOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

## RESUMO

A entrada para o ensino superior faz parte dos projetos de vida de muitos jovens e constitui um importante momento de transição entre ciclos de escolarização. Face às mudanças políticas que têm provocado dinâmicas sociais e educativas com grande impacto na vida dos estudantes, torna-se fundamental pensar a forma como as instituições percebem e contribuem para a sua integração do ponto de vista psicossocial e académico: que tipos de diálogo estabelecem com os estudantes; que papel lhes é reservado e que mecanismos de escuta lhes são disponibilizados; que acompanhamentos estão disponíveis; que alterações introduzem nas suas rotinas institucionais de forma a adaptarem-se aos estudantes que recebem em cada ano letivo; que valorizações atribuem a práticas e rituais de sociabilidade.

Neste texto fazemos uma reflexão sobre as marcas desta(s) transição(s), tomando como referência as representações, motivações, vivências e percursos pessoais e académicos realizados pelos estudantes da Licenciatura em Educação Social (LES), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), em Portugal. As narrativas que são objeto de análise nesta reflexão foram extraídas dos dados produzidos no âmbito de um projeto que está a ser desenvolvido pelo Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA), a que os autores deste texto estão ligados.

## INTRODUÇÃO

Todos os anos a ESE-IPP recebe vários grupos de estudantes que, embora tenham escolhido os mesmos cursos, têm objetivos, experiências, percursos pessoais e de vida muito distintos. São pessoas que pertencem a diferentes grupos e classes sociais e que têm diferentes expectativas e representações sobre a sua integração numa instituição de ensino superior.

De acordo com essa heterogeneidade social e cultural, as experiências de transição para o ensino superior são vividas de formas diferentes, as quais refletem, necessariamente, a diversidade de representações, motivações, expectativas, desígnios e posturas dos estudantes. Com o objetivo de compreender e acompanhar os processos de transição dos estudantes que acedem à ESE-IPP, foi criado o projeto “Aprender a Aprender: Estudo sobre a integração e formação de estudantes no Ensino Superior Politécnico: Representações, expectativas e desafios”, a que os autores deste texto estão ligados. Este projeto, que está a ser desenvolvido no âmbito do Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA), da ESE-IPP, assume como fundamental a participação ativa e a implicação dos estudantes no processo de construção de conhecimento sobre as suas realidades e experiências, designadamente sobre as formas como vivenciam a transição para o ensino superior. O trabalho de recolha de dados realizado no âmbito daquele projeto (e que continua em curso) recorreu à observação participante e a grupos focais (62 estudantes), assim como a entrevistas (22 estudantes).

As narrativas que constituem o ponto de partida para o exercício desta reflexão foram, justamente, recolhidas nessa amostra disponível, e para a sua análise e interpretação foram, também, mobilizados os saberes e a experiência de que dispomos enquanto docentes da ESE-IPP. É assim que salientamos a pertinência de problematizar o conceito de estudante e que questionamos nesta reflexão alguns aspetos e características dos percursos de transição, sublinhando a importância das narrativas dos estudantes como fonte e recurso insubstituível para a compreensão das práticas estudantis, dos seus traços e rituais presentes nos processos de transição, e cruzando neste exercício os olhares das Ciências da Educação, da Psicologia e da Sociologia.

Araújo, Maria José  
Sampaio, Ruth  
Lopes, Humberto M.

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto:  
Centro de Investigação e Inovação em Educação (InED)*

mjose@dese.ipp.pt; ruthsampaio@dese.ipp.pt; humbertomlopes@dese.ipp.pt

## Palavras-chave

Ensino Superior, Estudantes, Transição, Integração

## DA DIVERSIDADE E DA RELEVÂNCIA EPISTEMOLÓGICA DAS NARRATIVAS

Interrogar a forma como se desenvolvem os percursos dos estudantes na transição e posterior integração no ensino superior exige começar por problematizar a generalização do conceito de estudante. Quando falamos de estudantes estamos a referir-nos exatamente a quê? Serão os estudantes todos iguais? E como poderemos responder a esta questão?

Nas representações do senso comum, “estudante” aparece como um conceito não problematizável, uma unidade social homogênea, como se a realidade que pretende abranger ou enquadrar não correspondesse a um universo de pessoas concretas, inseridas em (ou entre) concretas configurações sociais, como se as pessoas designadas pela condição de “estudante” não tivessem origens sociais e culturais diversas e como se as proveniências e os percursos escolares fossem exatamente os mesmos. Os discursos dominantes sobre a preparação dos estudantes no ensino secundário exemplificam esse fenómeno de indiferença pelas diferenças.

O estudo do GATA mostra como chegam anualmente à ESE-IPP estudantes com representações, motivações, expectativas e proveniências muito diferentes. Não só o seu percurso académico se desenvolve em diferentes instituições educativas – públicas e/ou privadas –, com práticas e relações pedagógicas diferenciadas, como, entre esses estudantes, alguns têm acesso ao ensino superior através do concurso nacional (contingente geral ou contingentes especiais) e outros acedem pelos concursos locais ou especiais ou, ainda, por reingresso ou transferência de curso. Neste sentido, estamos perante estudantes com características especiais que partilham trajetos aparentemente únicos, mas que são, na realidade, significativamente diferentes. Mas para além das áreas científicas pelas quais optaram, há a considerar que tiveram experiências académicas e de vida diferentes, com professores e grupos de pares específicos, os quais marcaram e influenciaram de forma variada aquelas representações

e expectativas. Os percursos, as exigências familiares (e as diferentes atribuições de valor à experiência educativa escolar) ou a sua ausência, assim como a classe social de pertença, têm também uma influência importante na forma como os estudantes absorvem e/ou interpretam e aderem à cultura académica. Torna-se necessário estarmos atentos aos meandros dos seus quotidianos, assim como às representações institucionais e teóricas que sobre eles se vão construindo.

Quando Bourdieu (1980) diz que a juventude é só uma palavra, não está apenas a referir-se às condições estruturais de produção de um determinado discurso; aí podemos entrever, também, um sublinhado da homogeneização implícita no conceito, que ignora a pluralidade dos atores. Uma inferência a fazer é a de que a essa pluralidade correspondem necessariamente sujeitos diferenciados, portadores de diferentes capitais sociais e culturais, diferentes motivações e objetivos, que supõem implicar uma variedade de práticas relacionais com os contextos em que se movem e com as estruturas sociais que, na linha das perspectivas mais rigidamente estruturalistas, os “constrangem” nas suas ações e opções.

A linguagem e as narrativas produzidas pelos atores constituem um dos recursos por eles privilegiados no decurso da ação social, entre outros de que dispõem ou obtêm nas configurações sociais em que se movimentam. Abordar os percursos de transição escolar dos estudantes, matéria do presente artigo, não pode deixar de implicar, pois, o registo da(s) voz(es) e do(s) olhar(es) dos estudantes, para retomar uma expressão de Touraine (1978), vozes e olhares que na sua radical individualidade constituem exercícios de atribuição de sentidos essenciais para discutir e problematizar as generalizações presentes no conceito de estudante. Por esta via, a de centrar as reflexões e os estudos sobre a vida dos estudantes através das suas próprias perceções, pretende-se, justamente, relevar a sua ontológica condição de atores. Ao apropriarem-se de uma reconhecível variedade de narrativas (como se pode constatar pelos registos recolhidos e analisados) sobre a sociedade, a escola, o trabalho, o ensino superior, etc., e de as reinterpretarem, recombinares, hibridizarem, em processos de intertextualidade, de acordo com os seus particulares capitais sociais e culturais e com as suas lógicas de ação e

objetivos, os estudantes têm que ser considerados como atores sociais de direito que não podem ser ignorados pelas ciências sociais que os tomam como objeto de estudo. Nesses processos de apropriação dos recursos, entre eles os linguísticos, verifica-se, pois, a afirmação de fenómenos de ação social – e a sua escuta, a sua consideração nos processos de elaboração teórica sobre o mundo académico e os seus constituintes é, nesta perspectiva, indispensável.

A validade deste posicionamento sustenta-se, portanto, nas implicações do conceito de narrativa, considerando-se duas dimensões centrais, a de construção individual de sentidos, por referência à experiência e participação no mundo social, e a de uma arquitetura coletiva de representações e assunções sobre a realidade, mas com significado referencial, igualmente, para o sujeito. As narrativas dos estudantes sobre si mesmos e sobre os seus percursos são entendidas, assim, como formas de ação social, expressões com o potencial de transformar as representações (académicas ou do senso comum) sobre uma dada realidade – elas fornecem-nos, por exemplo, elementos para interrogarmos o autoritarismo dos conceitos e, no caso do conceito de estudante, para questionarmos a sua adequação e, sobretudo, a generalização que torna invisível a pluralidade.

As sociedades são constituídas por estruturas condicionantes, mas também, em simultâneo, pelo conjunto de ações sociais e pelos discursos transformados, recombinares, hibridizados através de contínuas apropriações. Os processos de transição escolar são processos desse género, processos que envolvem interrogações, perplexidades, hesitações, assim como afirmações e escolhas, entre aspetos de carácter burocrático. Além do mais, podem ser vistos também como momentos de ritualização, vividos como ritos de passagem que se oferecem como desafios aos jovens. Se a noção de rito (no sentido antropológico) remete para a rigidez da estruturação social, a noção de desafio evoca a de escolha de diferentes possibilidades de apropriação. O fechamento do conceito de estudante, tal como surge na doxa ou nos discursos do senso comum, apresenta-se como um dos mecanismos mais eficazes de indução da invisibilidade das pluralidades juvenis. Se, por um lado, se trata de não reconhecer a pluralidade de vozes e de olhares, a pluralidade dos atores e

das suas experiências, há também um trabalho de simplificação teórica no sentido de unir para (“melhor”) governar. A invisibilidade do plural, a indiferença teórica perante a complexidade, as conformidades discursivas simplificadoras do real podem ser também formas de sustentar e legitimar as reações ou as atitudes institucionais face às experiências vividas pelos estudantes nos processos de transição.

A condição da linguagem como artifício ou instrumento de exercício de poder (quem diz o quê, com que legitimidade, e a propósito de que realidade) é, sublinha-se, um ponto crítico na perspectiva de abordagem desta reflexão. A linguagem é entendida, aqui, como mais do que simples descrição da realidade (pela sua característica de performatividade), condição que dela faz mais do que um instrumento descritivo, conferindo às narrativas uma qualidade fundadora da realidade, tanto pela construção de sentidos como pela sua natureza prescritiva, pelo seu potencial de induzir particulares efeitos sociais (Bourdieu, 1998). Eis porque se torna tão importante a problematização do conceito de estudante, da sua generalização e das condições da sua produção, para compreender os percursos dos estudantes no ensino superior, de forma a tornar (mais) visíveis as suas próprias representações, perceções e ações. E na construção sociológica da condição de estudante - assim como na análise dos seus percursos escolares -, numa perspectiva de implicação, as narrativas dos sujeitos assim categorizados devem ser assumidas como fulcrais. Privilegiamos, pois, os discursos dos atores, de forma a poder esclarecer os sentidos que atribuem às suas motivações, uma vez que através desses discursos é possível obter informação sobre as representações e significados subjacentes às suas ações, no desempenho do seu papel de estudantes.

## SÍNTESE DAS PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES

As narrativas extraídas dos dados já disponíveis foram sujeitas a uma análise de conteúdo, sobre cujos resultados se sustenta este trabalho de reflexão. No sentido de ilustrar a experiência de integração dos estudantes, transcrevemos algumas expressões sobre:

- a) Razões para ingressar no ensino superior: obter um diploma; esperança de mobilidade social; ter estatuto; ter uma profissão; conseguir ter um emprego ou outro melhor; interesse pela área do social (querer ser educador/a social); mais conhecimentos; mais oportunidades; realização pessoal; aumentar a autoestima; ser um exemplo para os filhos;
- b) Convívio/sociabilidade: a escola é a nossa segunda casa; passamos mais tempo com os colegas e os professores do que com a família; fazer novas amizades; sentir-se vivo/a;
- c) Constrangimentos e dificuldades de adaptação ao meio académico: esforço físico, psicológico, intelectual e financeiro: distância de casa; lide da casa; propinas; materiais; despesas com casa, alimentação e transportes; ter computador;
- d) Facilidades sentidas: relações de amizade e entreajuda: ajudas de colegas e professores; partilha de informação; empenho; compreensão; colaboração; estímulo; boa relação de trabalho.

## EXPERIÊNCIAS DE TRANSIÇÃO E PERCURSOS DESENVOLVIMENTAIS

Para os estudantes que participaram no estudo do GATA, que se encontram maioritariamente numa fase de passagem para a vida adulta, a entrada para o ensino superior constitui um acontecimento de vida que exige a adoção de novos papéis e impõe mudanças, quer ao nível interno, quer ao nível das relações estabelecidas com o ambiente social, familiar e escolar, assumindo-se como uma transição de vida (Costa & Menezes, 1991). Embora possam ser vividos pelos sujeitos de forma mais ou menos intensa, os momentos de transição são sempre potencialmente geradores de stresse e constituem ocasiões de crise, na medida em que exigem uma reconstrução desenvolvimental (Campos, 1993). Deste ponto de vista, são também oportunidades de crescimento com resultado mais ou menos positivo, dependendo do modo como cada indivíduo lida com esses momentos, considerando a natureza da situação, a personalidade, a experiência individual e a existência e qualidade dos apoios externos (Cordeiro, 2002).

O sucesso da integração no 1º ciclo de estudos de nível superior parece estar dependente da motivação e dos recursos pessoais dos estudantes, mas também das exigências académicas e institucionais. As exigências pessoais e as institucionais, que assentam nas diretrizes de Bolonha, parecem confluir num desafio à maturidade e à autonomia dos jovens, que têm de lidar com experiências como sair de casa dos pais, mudar de cidade, tratar das lides domésticas, gerir o próprio dinheiro, integrar novos ambientes sociais, construir novas relações e organizar e rentabilizar o tempo de estudo, desempenhando um papel autónomo e participativo no processo de aprendizagem. A percepção de alguns professores de que os estudantes chegam ao Ensino Superior pouco preparados para as exigências do trabalho académico sugere um desencontro entre as expectativas de ambos, sobretudo ao nível do acompanhamento esperado e da relação pedagógica.

Apesar de exigente, a entrada para o ensino superior parece constituir, para alguns estudantes, um ponto de partida positivo enquanto experiência de sucesso escolar: na escolha de uma instituição de ensino, de uma área de formação, e como primeiro

passo para a concretização de um projeto pessoal e profissional ou mesmo de um sonho (como vão verbalizando). Para outros, menos motivados na prossecução do seu projeto formativo, a frequência académica parece funcionar como experiência clarificadora das suas escolhas, em situações em que, por exemplo, não foi a primeira opção e vão vendo como corre: “Eu queria Psicologia e como não entrei optei por um curso que se aproximasse. Estou ainda a ver se mudo”.

Partindo de diferentes condições e experiências, é importante que o estudante aceite os desafios ligados ao investimento na concretização dos seus objetivos e na contínua experimentação, permitindo-se correr os riscos a eles inerentes. Uma escolha vocacional desafia-o a voltar-se para o exterior, estabelecendo vínculos e abrindo-se à transformação.

A exploração e a experimentação constituem desafios que se colocam sempre aos seres humanos, no seu processo evolutivo. Na entrada para o mundo adulto, a experimentação permite testar e integrar os múltiplos papéis, relações e escolhas que foram delimitadas durante a fase anterior da adolescência e que devem ser agora implementadas através da criação de caminhos específicos para a sua realização (Blos, 1985). A entrada para o ensino superior oferece ao jovem a oportunidade de consolidar ou de transformar os padrões de vinculação e as representações desenvolvidas acerca de si próprio e dos outros, através do estabelecimento de novas relações (Matos & Costa, 1996). Abreu (2002) defende que concretização de interações com o meio é imprescindível ao desenvolvimento global da personalidade e à realização das potencialidades humanas, sendo a orientação interna para o estabelecimento destas relações que dinamiza e motiva o comportamento. Na perspetiva do autor, as necessidades cognitivas (de acesso ao conhecimento) e sociais (de contatos significativos e gratificantes com os outros) são necessidades primárias, tanto como as necessidades fisiológicas, assumindo-se como fundamentais na realização do indivíduo como pessoa. As necessidades cognitivas são satisfeitas através da prossecução de projetos - tal como os projetos vocacionais - que se desenvolvem num tempo mais ou menos longo e exigem execução de atividades intermédias, que dão sentido e articulam os meios e os fins a alcançar (Nuttin, 1965, 1980, citado por Abreu, 2002).

Durante a concretização de um curso superior podem surgir obstáculos de natureza emocional, social, económica ou académica que dificultam as interações dos estudantes com o ambiente, inibindo o funcionamento da personalidade e a satisfação de necessidades. Por outro lado, a falta de sentido ou de uma relação significativa entre as atividades intermédias e os fins a alcançar podem levar à desmotivação e ao desinvestimento nos projetos (Abreu, 2002), existindo um sentimento de que as tarefas investidas não têm utilidade para o objetivo a alcançar: “Falta de interesse, por sentir que a cadeira não serve para nada”; “O que vamos fazer daquilo? Vou para educadora social, para que quero a ...”; “É o mesmo facto de faltar às aulas”, ou de que são demasiado exigentes face aos recursos disponíveis, dando lugar a dúvidas acerca das próprias competências. A falta de motivação pode também surgir quando a escolha do curso foi condicionada pelas perspetivas futuras de trabalho ou por carências económicas ou, ainda, pelo sentimento de que o percurso a fazer dificilmente se traduzirá numa mudança social.

A prossecução de projetos pessoais e profissionais, sendo a capacidade para sonhar uma característica comumente associada ao jovem adulto, é no atual contexto económico e social cada vez mais difícil de realizar. Construindo progressivamente uma identidade pessoal (Erikson, 1972), o jovem alimenta os seus investimentos na área vocacional, com a ilusão de se tornar aquele que sonhou poder vir a ser. A capacidade de sonho é uma competência humana precocemente desenvolvida na relação com o Outro, parte do processo simbólico e relaciona-se com a fantasia e com a construção de ilusões (Coimbra de Matos, 2004). Assente nestes atributos caracteristicamente humanos, o jovem procura oportunidades para realizar o seu potencial criativo. Vai concretizando tarefas no sentido de alcançar os seus objetivos, vendo porém não diminuir, mas manter-se, o estado de tensão (estado de necessidade) que o leva a querer sempre mais e a construir novos projetos depois dos projetos anteriores terem sido realizados (Abreu, 2002).

Pensamos que as instituições de ensino superior desempenham um papel importante nesta perspetiva de crescimento progressivo dos estudantes e que o seu contributo deve assentar no desenvolvimento de estruturas de apoio que promovam condições facilitadoras dos processos de transição e de integração na vida académica e na vida profissional.

## A PRAXE COMO MECANISMO DE INTEGRAÇÃO E COMO EXPERIÊNCIA DE SOCIABILIDADE

Embora não esteja no âmbito deste texto uma análise da Praxe estudantil (“novatada”), importa olhar para este fenómeno enquanto expressão de culturas juvenis que se inscrevem nas transformações socioculturais das últimas décadas na sociedade portuguesa – tanto mais que os estudantes participantes no estudo do GATA a referem na sua condição de mecanismo de integração, explicitando que a Praxe veicula valores e facilita o estabelecimento de relações interpessoais.

Convém sublinhar que não existe consenso em relação a algumas das práticas da Praxe. Por um lado, há estudantes que se referem a experiências de humilhação: “a Praxe faz sentido, mas não com práticas de humilhação (...)”. Também a participação não é favorecida face a regras de controlo do corpo – “ não podemos olhar nos olhos, temos de estar sempre a olhar para baixo” e a atividades que condicionam formas de participação razoável num processo que se quer de integração: “passámos o dia inteiro a levantar-nos e a ajoelhar-nos“. Os discursos da Praxe justificam aquelas práticas integradoras, mas parecem também incluir suscetibilidades que impedem a partilha de experiências nas redes sociais: “Puseram a experiência da Praxe no Facebook e houve quem não gostasse”. Como decorre destas observações, o impacto da Praxe na vida quotidiana de muitos estudantes, não só ao nível das práticas como dos discursos, é bastante expressiva e obriga-nos a refletir, como refere Elísio Estanque (2006), sobre a naturalização destas práticas por parte de um setor significativo da classe estudantil.

Em Portugal, a Praxe académica representa uma tradição que não parece ser senão a parte mais visível dos atos cerimoniais dos estudantes inseridos numa determinada comunidade académica. De acordo com Frias (2003), estas práticas rituais, formais e festivas, acompanhadas por uma constelação de imagens, de objetos e de mitos (capa, título de doutor, apadrinhamento, anel, cores, hierarquia, etc.), são muito complexas e ainda pouco estudadas. É importante pensar o fenómeno enquanto fenómeno social total (Mauss, 1983), pelo facto de articular diferentes lógicas, comportamentos lúdicos, dimensões culturais, económicas,

artísticas e políticas, associados a práticas pessoais, organizacionais de indivíduos e grupos, entidades e organismos com grande influência neste processo de transição.

## PISTAS PARA O FUTURO

A leitura/análise que fazemos de alguns dos dados recolhidos no âmbito da investigação em curso no projeto GATA leva-nos a sublinhar uma vez mais, nesta reflexão, a relevância das narrativas estudantis para a compreensão das suas experiências nos processos de transição para o ensino superior.

Por outro lado, e para que os estudantes beneficiem plenamente da sua formação no ensino superior, envolvendo-se de forma integral em todas as fases da sua aprendizagem, parece-nos fundamental implicá-los numa participação ativa em projetos de investigação, reconhecendo a importância do seu papel – uma forma de corresponder, afinal, a algumas diretrizes de Bolonha – nos planos da autonomia, da responsabilidade pessoal e social e da cooperação. Justamente como referem Martinez-Mediano, Lord e Losada (2013), a propósito da necessidade de se valorizar a aprendizagem cooperativa.

Envolver os estudantes em projetos de investigação que tenham por objeto de estudo as configurações sociais mais restritas ou mais amplas entre as quais se movimentam traduz também um estímulo ao desenvolvimento de competências de cidadania.

Numa breve sumarização do que de mais relevante contêm as suas narrativas, cabe destacar algumas das propostas sugeridas: debates temáticos, uso da metodologia B-Learning para potenciar o trabalho colaborativo e, ainda, o reforço da utilização das redes sociais.

A transição/integração no ensino superior é um processo complexo que, no caso da ESE-IPP, tem suscitado reflexão, trabalho

interdisciplinar e, até, a criação de estruturas de apoio como o GATA. Este tipo de estruturas representa uma possibilidade de escuta e de trabalho cooperativo, assim como uma perspectiva de valorização das narrativas através da criação e modelação de dispositivos ou de actividades práticas de integração, a desenvolver especificamente no âmbito de projetos como o que aqui referimos. Mesmo assim, parece-nos importante reforçar que o conceito de integração, que constitui uma referência central para o projeto GATA, deve ser problematizado, na medida em que tal como é habitualmente compreendido pressupõe um papel passivo por parte do integrado, ao qual nem sempre se permite ter “voz”, limitando-lhe a participação criativa. Nesta perspetiva, também muitas vezes as instituições se encontram bloqueadas em termos de mudança e de adaptação a realidades emergentes, o que sublinha a pertinência desta pesquisa que aponta para a necessidade de refletir a partir das experiências dos estudantes, considerando-os Estudantes no Plural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Blos, P. (1985). *Adolescência – Uma interpretação psicanalítica*. São Paulo. Martins Fontes. (Original publicado em 1962).
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- Campos, B. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9. Acedido em abril 8, 2014, em <http://hdl.handle.net/10216/5254>.
- Coimbra de Matos, A. (2004). *Saúde mental*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cordeiro, J. (org.) (2002). *Manual de Psiquiatria Clínica* (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A., & Lopes, J. (2008). *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*. Relatório final do projecto. Acedido em 19 de maio de 2014, em [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf)
- Costa, M., & Menezes, I. (1991). Consulta psicológica de adultos em centros comunitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 77-82.
- Erikson, E. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estanque, E. (2006). A praxe, a latada e o machismo anacrónico. Acedido em 27 de abril de 2014, em <http://www.ces.uc.pt/opiniao/ee/023.php>
- Frias, A. (2003). Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 81-116.
- Martinez-Mediano, C., Lord, S., & Losada, N. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 137-151.
- Matos, P., & Costa, M. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- Mauss, M. (1983). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris: Éditions du Seuil.



# INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA: CONTRIBUTOS PARA A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Novo, Rosa  
Prada, Ana  
Vaz-Alves, Paula  
*Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação*  
rnovo@ipb.pt; raquelprada@ipb.pt; paulavaz@ipb.pt

**Palavras-chave**  
Supervisão, Formação Inicial, Intervenção Socioeducativa, Educação Social

## RESUMO

O presente poster visa evidenciar as potencialidades dos episódios reportados pelos formandos no âmbito da intervenção socioeducativa como estratégia reflexiva de apoio à supervisão no âmbito da licenciatura em Educação Social. Este estudo, de carácter exploratório e descritivo, enquadra-se numa perspetiva ecológica (Bronfenbrenner & Morris, 2006) e socioconstrutivista (Dewey, 1953, 1997; Freire, 1975, 1977, 2000; Vygotsky, 1991, 1996), através de uma metodologia qualitativa centrada na análise de conteúdo (Bardin, 2008). A amostra selecionada é composta por 67 alunos, inscritos no ano letivo 2012/2013, sendo a maioria do sexo feminino (91%) e com uma média etária de 23 anos de idade. Ainda que os resultados apresentados sejam referentes a uma amostra de conveniência, os dados que despontam do estudo exploratório, inerentes ao contacto próximo onde se realiza a intervenção socioeducativa, mostram o impacto emocional dos formandos, uma valorização das relações interpessoais apesar de uma tendência para uma visão messiânica, um apelo a um certo ativismo e uma escassa referência às competências adquiridas.

## INTRODUÇÃO

A Educação Social, sendo uma profissão relativamente recente em Portugal, sofre ainda de uma exígua produção no âmbito da supervisão, apesar do interesse de muitos investigadores (Carballeda, 2007; Cartier & Janicot, 2008; Hernández-Aristu, 2004). A diversidade dos contextos nos quais os estagiários iniciam a sua prática profissional no âmbito da intervenção socioeducativa assume-se como uma fonte de informação rica para os supervisores e um contexto privilegiado de reflexão antes, durante e após a ação (Schön, 2000). Pretende-se que a ideologia e a prática educacionais no contexto superviso seja coerente e compatível com a proposta teórica sócio construtivista (Dewey, 1953, 1997; Freire, 1975, 1977, 2000; Vygotsky, 1991, 1996) desenvolvida na instituição de formação. Torna-se, deste modo, imprescindível prestar atenção ao estagiário porque se reconhece que a aprendizagem profissional não só é um processo que ocorre em contexto, como implica níveis de integração e mobilização necessários à compreensão da multiplicidade de tempos, espaços e sujeitos (Melendro-Estefanía, González-Olivares, & Rodríguez-Bravo, 2013; Sáez, 2007). Na sua jornada de aprendizagem, a competência de ação a vários níveis tem a ver com uma integração e mobilização que se faz com reflexão e é mais produtiva se for acompanhada. O valor da supervisão torna-se aqui evidente. Para o estagiário não é um processo simples o passar do saber ao saber fazer, dos conhecimentos ao conhecimento profissional prático e à ação profissional. Para tal são necessários processos experienciais longos e baseados numa dinâmica de aprendizagem ao longo da vida.

## QUESTÃO DE PARTIDA

Este estudo de carácter exploratório desenvolveu-se com base na seguinte questão de partida: Em que medida os episódios de estágio reportados pelos formandos podem funcionar como instrumento de reflexão e avaliação da formação prática no âmbito da formação inicial do curso de Licenciatura em Educação Social, da Escola Superior de Educação de Bragança?

## OBJETIVOS

Neste estudo delinearão-se os seguintes objetivos:

- Descrever e interpretar os episódios de estágio reportados pelos formandos no âmbito da intervenção socioeducativa;
- Evidenciar as potencialidades dos episódios como estratégia formativa e reflexiva.

## METODOLOGIA

O presente estudo é de carácter exploratório e descritivo, o que justifica uma metodologia qualitativa, centrada na análise de conteúdo (Bardin, 2008). Optou-se pela unidade de sentido e, em relação à contagem das frequências foram considerados os seguintes critérios: quando no mesmo episódio existia uma ou mais referências com o mesmo sentido só foi contabilizada uma frequência; quando o significado ou a ideia eram diferentes foram contabilizadas tantas frequências quantas as referências.

## TIPO DE AMOSTRA

A amostra de conveniência incluiu 67 alunos, inscritos no ano letivo 2012/2013, sendo a maioria do sexo feminino (91%) e com uma média etária de 23 anos de idade. Estes formandos desenvolveram a sua intervenção socioeducativa em instituições com públicos diversos, sendo na sua maioria idosos (48%), seguindo-se os adultos (38%) e, por último, crianças (8%) e adolescentes (6%).

## INSTRUMENTO E TRATAMENTO DE DADOS

Os formandos foram informados acerca dos objetivos e dos motivos do estudo, e esclarecidos de que os dados recolhidos não seriam indevidamente divulgados sendo tratados de forma confidencial sem nunca identificar individualmente os participantes, nem as instituições, respeitando, portanto, os direitos de privacidade, confidencialidade e anonimato. Após o seu consentimento, foi entregue a todos os participantes, numa aula, um questionário aberto com uma única indicação:

“Escreva uma carta para um colega, que já não vê há algum tempo, contando um episódio que, por qualquer motivo, tenha sido significativo no seu estágio curricular”.

Os episódios foram sujeitos a uma leitura repetida e atenta com a finalidade de se detectarem as categorias à posteriori (Bardin, 2008; Vala, 1986), optando-se pela unidade de sentido para assegurar o rigor necessário à investigação e a eliminação de possíveis enviesamentos. Mais concretamente, a análise qualitativa desenrolou-se em três fases:

**1ª fase** - Transcrição dos episódios, designando-os por E1 a E67;

**2ª fase** - Leituras flutuantes e recorte de unidades de sentido do conteúdo do episódio;

**3ª fase** - Agregação e comparação das unidades de significado natural que permitiram inferir as categorias temáticas mais recorrentes e respetivos indicadores (quadro 1).

Quadro 1. Categorias emergentes e respetivos indicadores

CATEGORIAS	INDICADORES
Valorização da Intervenção Socioeducativa	Indicação de qualificativos positivos ou negativos em relação à intervenção socioeducativa.
Impacto emocional	Indicação de estados emocionais de valência positiva ou negativa.
Imagens veiculadas face à população alvo	Descrição de características alusivas à população-alvo.
Estratégias de Intervenção Socioeducativa	Referência a técnicas/instrumentos ou atividades.
Perceção de benefícios	Identificação de aprendizagens alcançadas.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No que concerne à categoria “Valorização da Intervenção Socioeducativa” sobressai uma apreciação positiva (F=25) da experiência de intervenção socioeducativa, apesar da sua baixa percentagem (37%), facto que não surpreende já que a mediação em contexto de trabalho desencadeia no formando uma genuína apetência para conhecer e intervir nas dinâmicas e especificidades dos contextos institucionais. No entanto, é de realçar que esta apreciação é descrita de uma forma genérica e ampla como se pode verificar nos seguintes excertos:

“ (...) Estou a adorar (...)” (E18)

“ (...) O estágio tem sido uma experiência ótima (...)” (E27)

“ (...) Tem sido uma experiência boa (...)” (E31)

Apesar da existência de apreciações positivas, importa ainda referir que, numa frequência claramente reduzida (F=2), existem alusões a apreciações negativas focalizadas no processo comunicacional estabelecido entre a instituição de ensino superior e a instituição parceira, no âmbito da intervenção socioeducativa.

Relativamente à categoria denominada “Impacto Emocional” sobressaem referências a estados emocionais dos alunos face às situações sociais vivenciadas e observadas (quadro 2), denotando-se um predomínio de estados de valência negativa (F=16) comparativamente aos de valência positiva (F=10). Estes resultados acentuam a necessidade do supervisor estar atento a estes estados emocionais, validá-los e desenvolver com os formandos estratégias no sentido de eliminar ou reduzir a sobrecarga emocional a que estes podem estar sujeitos.

Quadro 2. Categoria emergente relativa ao Impacto Emocional e extractos dos episódios

SISTEMA DE CATEGORIAS		ILUSTRAÇÃO
Impacto Emocional	A.valência positiva	“ (...) Senti uma grande alegria (...)” (E4) “ (...) Fiquei muito feliz (...)” (E40)
	B.valência negativa	“ (...) fui confrontada com uma situação que me deixou angustiada (...)” (E10) “ (...) doeu muito ver aquela pessoa a passar por tanto sofrimento (...)” (E23)

Quanto à categoria “Imagens veiculadas face à população alvo” destaca-se o predomínio de imagens positivas (F=21) em relação às populações-alvo com as quais desenvolvem a sua intervenção socioeducativa. É igualmente notória uma dimensão humana através da valorização da empatia e da confiança desenvolvida com a população-alvo, realçando indicadores de gratificação pessoal e profissional decorrentes das relações interpessoais estabelecidas (quadro 3).

Quadro 3. Categoria emergente relativa às Imagens veiculadas face à população alvo e extractos dos episódios

SISTEMA DE CATEGORIAS		ILUSTRAÇÃO
Imagens veiculadas face à população alvo	A.valência positiva	<p>“ (...) as crianças são muito divertidas (...)” (E28)</p> <p>“ (...) o carinho, a ternura e a alegria que as pessoas portadoras deste síndrome podem transmitir (...)” (E4)</p> <p>“ (...) Ser idoso não significa que são incapazes e que tenham de ser ineficazes, pelo contrário (...)” (E25)</p>
	B.valência negativa	<p>“ (...) basta um elogio meu para lhes elevar a auto-estima (...)” (E16)</p> <p>“ (...) Parece que só precisam de alguém para conversar (...)” (E44)</p>

Curiosamente, porém, é de realçar nas imagens veiculadas de valência negativa (F=7) a adoção de uma postura messiânica, como se exemplifica nos seguintes extractos:

- “ (...) basta um abraço para se sentirem valorizados (...)” (E16)
- “ (...) Depois de algumas atividades eles [os idosos] sentiam que já eram úteis (...)” (E40)
- “ (...) Parece que só precisam de alguém para conversar (...)” (E44)

Como é visível nos exemplos supracitados estas relações lineares e simplistas consideram a intervenção social como uma forma de redenção das pessoas, ideia apoiada por Yamamoto (1995), deixando de lado uma compreensão mais profunda da realidade social e um processo de intervenção mais racional. É fundamental que o supervisor preste atenção à emergência deste tipo de visão e, em conjunto com os formandos, aposte na sua desconstrução.

De entre as categorias emergentes da análise dos episódios, a categoria intitulada “Estratégias de Intervenção Socioeducativa”, é indubitavelmente, a que surge com maior preponderância (F=41). Nesta categoria sobressai a propensão para a descrição de ações generalizadas explicitando a execução de meras atividades (F=30). Neste sentido e, na linha de Melendro-Estefanía, González-Olivares e Rodríguez-Bravo (2013) pode afirmar-se que “es habitual que (...) la acción se burocratice y se recurra a soluciones estandarizadas” (p. 107). Cabe também mencionar que na análise desta categoria se constata, ainda que em menor expressão, o uso de técnicas específicas (F=11) como se ilustra no quadro 4.

Quadro 4. Categoria emergente relativa às Estratégias de Intervenção Socioeducativa e extractos dos episódios

SISTEMA DE CATEGORIAS		ILUSTRAÇÃO
Estratégias de Intervenção Sócioeducativa	A.valência positiva	<p>“ (...) fiz uma visita domiciliária (...)” (E14)</p> <p>“ (...) observei uma sessão no tribunal (...)” (E23)</p> <p>“ (...) realizei uma entrevista (...)” (E60)</p>
	B.valência negativa	<p>“ (...) Fizemos a festa do magusto (...)” (E29)</p> <p>“ (...) tocar com os idosos vários instrumentais (...)” (E48)</p> <p>“ (...) Fizemos um desfile de moda (...)” (E43)</p>

Estas técnicas, ainda que necessárias como uma parte integrante da intervenção, podem conduzir erroneamente a uma preocupação centrada “no que se faz” em detrimento da reflexão crítica do “por que se faz”. É imprescindível que o supervisor, junto do formando, procure encontrar um equilíbrio entre estes dois pólos a fim de assegurar uma intervenção de qualidade.

Por último, tendo em conta a categoria “Perceção de Benefícios” destaca-se a reconstrução de imagens sociais (F=9) e a valorização dos saberes académicos e práticos (F=8), como se ilustra no quadro 5.

Quadro 5. Categoria emergente relativa à Perceção dos Benefícios e extractos dos episódios

SISTEMA DE CATEGORIAS	ILUSTRAÇÃO
Perceção de Benefícios	<p>“(...) Nem sempre a 1ª impressão é a correta (...)” (E1)</p> <p>“ (...) É com a experiência que nos vamos tornando profissionais (...)” (E10)</p> <p>“ (...) É uma área dura [violência doméstica] que requer muitos conhecimentos (...)” (E23)</p> <p>“ (...) já me sinto mais capaz de manter um diálogo (...)” (E36)</p> <p>“(...) presenciar a pobreza, os maus-tratos e o desrespeito é bastante diferente do que imaginava (...)” (E62)</p>

A baixa frequência dos benefícios pode ser resultado de processos de burocratização inerentes à formação e às instituições onde realizam a sua formação, bem como a uma escassa reflexividade por parte dos formandos, a qual deve ser melhorada nos processos supervisivos, com o objetivo de potenciar uma compreensão mais crítica e dinâmica de uma realidade social que é em si mesma complexa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa assim destacar que os resultados que aqui se apresentam revelam indícios de impacto emocional dos formandos perante realidades sociais que conduzem a um choque de realidade. É ainda pertinente destacar a construção de imagens positivas em relação às populações alvo (crianças, adolescentes, adultos e idosos). Também se constata uma valorização da intervenção socioeducativa e das relações interpessoais estabelecidas, apesar de uma tendência para uma visão messiânica. Além disso, sobressai uma escassa apresentação da percepção de benefícios decorrentes da experiência de intervenção socioeducativa.

Face aos resultados apresentados pensamos que este estudo pode suportar uma reflexão sobre a qualidade na formação de Educadores Sociais, bem como contribuir para a sua praxis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (Vol. 1, pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carballeda, J. A. (2007). *Escuchar las practicas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Cartier, A., & Janicot, A. (2008). Supervisión en trabajo social, trabajo de supervisión: una mirada. *Políticas Sociales en Europa*, 23, 107-118.
- Freire, P. (1975) *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1977). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hernandez-Aristu, J. (2004). *Testimonio de supervisión. Diez años formando supervisores/as*. Valencia: Autor Editor.
- Iamamoto, M. V. (1995). *Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos*. São Paulo: Cortez.
- Melendro-Estefanía, M., González-Olivares, A. L., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescente en riesgo social. *SIPS-Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. A Silva, & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.

# LA ETNOGRAFÍA EN EDUCACIÓN SOCIAL

Vargas Callejas, Germán

Varela Crespo, Laura

*Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social*

*Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)*

*Universidad de Santiago de Compostela*

german.vargas@usc.es; laura.varela@usc.es

## Palabras clave

educación social, pedagogía social, etnografía educativa, investigación cualitativa

## RESUMEN

Los diversos ámbitos de la Educación Social, desde una perspectiva investigadora, ofrecen amplias oportunidades para la generación de conocimiento, sobre todo desde una perspectiva cualitativa, en cuanto se está tratando de la vida de las personas, sus percepciones, sentimientos y visiones particulares/grupales. En esta línea, esta comunicación pretende sistematizar una manera singular de estudiar y comprender a las personas y sus entornos de convivencia, la etnografía, que a nivel metodológico constituye una herramienta significativa para mejorar el conocimiento de la realidad social. Para este propósito, se describe esta técnica de investigación y su relevancia en el ámbito de la Educación Social, sin desconsiderar aquellos factores críticos que limitan este procedimiento metodológico.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las líneas de investigación de la Educación Social está condicionada por su objeto de estudio, esto es: los procesos educativos y las dinámicas que tienen lugar en la integración y convivencia de las personas en la vida social. A partir de esta premisa y atendiendo a múltiples factores la investigación en este campo responde a cuestiones de orden profesional, de diagnóstico y comprensión de situaciones singulares de los colectivos sociales y, con un carácter más propositivo, de planteamientos que integran la investigación y la acción, en la línea de hacer coincidir lo que se conoce con la propuesta de transformaciones concretas que sirvan para mejorar la calidad de vida de las personas, un aspecto irrenunciable para la Educación Social que, en términos globales, pretende garantizar mejores condiciones de existencia a todas las personas, sobre todo a los sujetos y colectivos que por diversas razones son más vulnerables y/o se encuentran en riesgo de exclusión social.

Tomando en cuenta las características de las personas, los colectivos y los contextos en que se integran, la Educación Social pretende dar respuesta a sus necesidades a partir del conocimiento profundo de dichas realidades. En esta línea, la investigación en Pedagogía social está ligada a los problemas contemporáneos de los individuos y los colectivos, que en España se expresan, entre otros, en términos de desempleo, fracaso escolar, drogodependencias, fragmentación social... constituyendo un círculo vicioso que se cierra con la escasa oferta de oportunidades institucionales para superar las carencias y problemas, es más, la mayoría de las dificultades educativas y sociales se ven agravadas por las políticas económicas centradas en el “recorte” cuyo objetivo manifiesto es el desmantelamiento del Estado de Bienestar.

La ampliación de las oportunidades para las personas, desde una perspectiva profesional, no debe limitarse a la buena voluntad, es más, debe renunciar a una visión caritativa para fundamentar su acción en el conocimiento profundo de la realidad, en este punto es relevante la acción investigadora para diagnosticar y desvelar problemas, pero también para proponer en base a datos contrastados las medidas más adecuadas para prevenir,

mitigar o abolir dichas dificultades. En todo caso, cabe observar que no toda investigación tiene un sentido transformador, siendo una de las grandes limitaciones de la investigación social en España su dedicación, mayoritaria, a cuestiones de carácter meramente descriptivo, dejando de lado la responsabilidad de plantear propuestas de cambio social. Frente a esta perspectiva investigadora, los estudios de carácter cualitativo se sitúan como oportunidades para el cambio, en cuanto, por su propia dinámica, implican la relación directa con los sujetos de la investigación, constituyendo este hecho un aporte sustancial a la comprensión y toma de consciencia de aquello que limita o dificulta su existencia. Para este propósito, la etnografía se erige como un método adecuado, en cuanto su aplicación y resultados permiten comprender e interpretar la realidad desde una perspectiva compleja, desvelan las claves para emprender programas, proyectos o iniciativas que transformen la realidad, al tiempo que ofrece las oportunidades para aproximarse al entorno donde suceden los problemas, facilitando el conocimiento de las ventajas y desventajas sociales y los recursos que ofrece el contexto, en la misma perspectiva, permite la interacción con los individuos para identificar sus potencialidades en la generación de cambios individuales y sociales.

## LA ETNOGRAFÍA O LA APROXIMACIÓN A LA VIDA DE LAS PERSONAS

La etnografía se integra en una manera singular de encarar el estudio del mundo social, la perspectiva cualitativa, que implica la aproximación a la realidad en términos de “comprender” (Bourdieu, 1999; Stake, 1998) a las personas y los colectivos en el contexto natural, social y cultural en el cual desarrollan su vida, penetrando en el espacio oculto de la existencia, los acontecimientos y situaciones de la vida cotidiana, que nunca está exenta de visiones idiosincrásicas, hábitos, creencias, valores, etc. Desde una óptica cualitativa, la realidad es asumida como un conjunto constituido por hechos observables, pero también por significados, interpretaciones y símbolos implícitos en las acciones de los sujetos y en las interacciones de éstos con su entorno. En este contexto, lo que se pretende es conocer y explicar los fenómenos sociales en su ubicación natural (Arsenault & Anderson, 1998); describir el contexto y las acciones de los sujetos, para comprender (Bourdieu, 1999; Pérez Serrano, 1994) a los individuos e interpretar las situaciones, acciones y hechos desde sus circunstancias particulares y en su complejidad.

En los ámbitos de ejercicio profesional de la Educación Social y de reflexión epistemológica sobre la misma, los investigadores se ven enfrentados con realidades que difícilmente pueden ser entendidas desde una simple lectura de datos estadísticos, ya que la vida de las personas está estructurada por una sistematización sumativa de acontecimientos, sino por significados, valores, propósitos, intereses que se sitúan más allá de la cuantificación. Aquí radica el aporte de la visión cualitativa a los estudios en Educación Social, cuyos ámbitos y agentes de intervención requieren de una comprensión profunda y contextualizada, que precisa de una lectura interpretativa de los hechos, de las acciones y de las circunstancias en las cuales se inscriben las vidas estudiadas (Rubio & Varas, 1997).

Desde una óptica cualitativa, en términos de Taylor y Bogdan (1986), *observando a las personas, en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene el*

*conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones, operacionales ni escalas clasificatorias* (p. 22).

Datos de primera mano, útiles para analizar y reconstruir un espacio social y para estudiarlo en términos de quienes lo habitan, sin restar complejidad ni profundidad y tratando de comprender el carácter multidimensional y polifacético de las personas y sus problemas, entendidos como un “todo” dinámico e interdependiente. En este sentido, conocer los problemas y las situaciones personales y colectivas en términos cualitativos supone integrarse en el terreno de la vivencia cotidiana de los sujetos, una tarea que precisa de estrategias, técnicas e instrumentos singulares.

Considerando la especificidad de los estudios de carácter cualitativo y tomando en cuenta los intereses inherentes a la investigación en el ámbito de la Educación Social, afirmamos que la etnografía constituye una metodología relevante para el desarrollo de la investigación en este ámbito, en cuanto permite describir de manera holística y en profundidad el medio y los fenómenos socioculturales en los cuales se integran los sujetos; en esto radica la potencialidad de la etnografía como técnica de aproximación a la realidad de las comunidades, los grupos y los individuos.

El sentido clásico de la etnografía viene expresado por la misma construcción etimológica del término, *graphos* = descripción y *ethnos* = cultura (Aguirre, 1995). Por tanto, la etnografía hace referencia a la descripción de la cultura, en este sentido, en términos de Rubio y Varas (1997), la etnografía *intenta estudiar las distintas sociedades y grupos a partir del análisis de sus productos culturales, entendiendo por tales, tanto los productos materiales (objetos de consumo, instrumentos, edificios, distribución del espacio, etc.) como las intenciones y conductas sociales (ritos, comportamientos, costumbres, hábitos, usos del espacio y del tiempo, etc.) y los productos simbólicos (mitos, tradición oral, producciones artísticas, simbología, etc.)* (p. 239)

aspectos que en clave de Educación Social se expresan en la intención de describir y comprender la vida y los problemas de las personas con un amplio nivel de complicidad y profundidad, gracias a las oportunidades de convivencia que otorga el hecho de formar parte, por lo menos por un tiempo, de la realidad de los sujetos de investigación.

La etnografía se preocupa por comprender los comportamientos y acontecimientos (Pérez Serrano, 1997) con el objetivo de captar la vida, sus reglas y matices, desde la visión misma de quienes habitan los múltiples contextos socioculturales. Para cumplir con esta finalidad es preciso que el investigador – educador social pueda observar in situ la situación y los problemas de los sujetos, algo que sólo se logra a partir de la integración en el mundo de las personas estudiadas, tratando de experimentar y compartir su existencia cotidiana para descubrir el significado de sus acciones en la construcción de su sentido de realidad y en la práctica de su proyecto personal y colectivo. Se trata, por tanto, de comprender y aprehender las situaciones humanas, desde la convivencia con la gente y el descubrimiento experimental y existencial de su mundo y sus circunstancias. En esta línea, la etnografía “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone desvelar sus creencias, valores, expectativas, motivaciones y el modo como estos factores se adaptan a las diversas situaciones vitales y se transforman en el tiempo. Todo con una ventaja comparativa frente a otras modalidades de aproximación a la realidad, en cuanto trata de estudiar las circunstancias de los sujetos desde dentro del grupo y en base a sus propias visiones del mundo, considerando que lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987).

## COMPRENDER, SENTIR Y VIVIR COMO SE EDUCA

Si bien la Educación Social también, en el presente, tiene como un ámbito de intervención al contexto escolar, cabe recordar que la etnografía educativa no se limita a la esfera de esta entidad, en cuanto, como indica Serra (2004), “ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución” (p. 166). La comprensión actual y compleja de la etnografía educativa invita a una visión amplia de la educación, siendo preciso salir de los límites de la etnografía escolar, pero sin perder de vista que este hecho no implica renunciar al objeto central de la etnografía, esto es la cultura, que en el caso de la etnografía escolar, como bien señala Sánchez (2012) “únicamente determina los actores objeto de estudio y el escenario donde éstos interactúan: la Escuela” (p. 85).

Más allá de la escuela, en los ámbitos clásicos de la Educación Social, la etnografía ofrece oportunidades para la aproximación y el estudio cualitativo de los procesos educativos, dando lugar a una “novedosa” estrategia para comprender el hecho educativo y los factores, elementos y agentes que implica su realización. Así, en el marco de los diversos ámbitos de la Educación Social, la etnografía revela una gran potencialidad para desvelar el mundo obvio y oculto de los problemas y las vivencias de las personas. Siendo lo fundamental en el campo de la etnografía educativa el “interés por el otro” (Tojar, 2006), comprendido en un contexto formativo, donde la atención se centra en entender cómo aprenden las personas, qué relaciones potencian o dificultan el proceso educativo, qué factores sociales, culturales y naturales se constituyen en mediadores formativos. El hecho educativo se entiende estrictamente ligado a la vida de las personas, a sus creencias, costumbres, competencias y valores. Todo sin desconsiderar los factores externos que, en muchos casos, escapan al control de los sujetos de la educación.

La etnografía, por sus múltiples cualidades, ofrece a la Educación Social, un abanico de posibilidades, entre las cuales cabe destacar:

- El uso de múltiples técnicas para la aproximación y estudio de los hechos educativos, entre los cuales enfatizamos la observación y la entrevista en sus diferentes modalidades.
- La utilización de diversas fuentes de información para conocer los sistemas y sujetos de la educación, facilitando la comprensión contrastada, global, holística y compleja los procesos educativos.
- La descripción de los sujetos, instituciones y procesos educativos integrados en su propio contexto sociocultural, un hecho que facilita la adaptación de la investigación a los diversos ámbitos de la Educación Social.
- La facilidad para adaptar instrumentos metodológicos y encuadrar las diversas realidades en perspectivas específicas de explicación teórica.
- La comprensión del “otro” considerado en sus cualidades de educador y educando, singularizado por sus creencias, valores, normas, actitudes, etc.

Tomando en cuenta las ventajas y oportunidades descritas, el objetivo de la etnografía en clave de Educación Social es comprender a las personas y sus problemas desde una perspectiva realista, con la finalidad de conocer y entender sus singularidades, problemas, defectos, virtudes y proyectos vitales, en palabras de (Taylor & Bogdan, 1986) pretendemos “la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones (educativas) de la gente” (p. 16).

A pesar de las ventajas que supone la etnografía en el ámbito educativo, también es importante señalar aquellos aspectos que pueden constituirse en desventajas para la investigación en el campo de la Educación Social, entre las cuales cabe observar: primero, la dificultad para controlar la visión personal del investigador, que en ocasiones puede caer en lo que denominamos

el “subjetivismo vicioso” que limita la comprensión científica de la realidad estudiada; segundo, a pesar de la amplia literatura desarrollada en torno a la “neutralidad” en la investigación, el etnógrafo educativo no deja de estar condicionado por su origen cultural, que puede devenir en prácticas prejuiciosas y etnocéntricas, en el momento captar y describir los hechos educativos; tercero, la etnografía implica una inversión considerable de recursos y sobre todo de tiempo en el proceso de recolección de datos, aspecto que en algunos casos condiciona la profundidad de las investigaciones; cuarto, la recolección de datos es mucho más compleja en comparación con otras estrategias, ya que supone múltiples técnicas e instrumentos en el proceso de recopilación de información.

Sumando a las dificultades descritas, Axpe (2003) subraya como una de las limitantes más serias para la realización de la etnografía educativa la deficiente formación de los investigadores –educadores y pedagogos– en el campo de los estudios etnográficos, un hecho que es agravado por la escasa estima y en algunos casos por la “no aceptación” científica y social de la etnografía, que se debe a la preponderancia de lo cuantitativo y a la baja valoración de lo cualitativo, sobre todo en una sociedad singularizada por el utilitarismo, el pragmatismo y la tecnocracia.

## CONCLUSIONES

La etnografía en el ámbito de la Educación Social constituye una novedad metodológica que puede aportar amplias ventajas para avanzar en la investigación de las realidades sociales y plantear respuestas educativas que se fundamenten en el conocimiento profundo y próximo de la vida de las personas y sus circunstancias formativas. En este sentido, la etnografía educativa está dando lugar a un conocimiento más certero sobre los procesos educativos y sociales, en cuanto no sólo se preocupa por los datos de carácter descriptivo, sino que pretende profundizar en el conocimiento de los modos de ser y estar de las personas, a partir del estudio de sus valores, ideologías, normas, costumbres y proyectos de vida.

La investigación etnográfica en Educación Social aún no está muy extendida, debido a la escasa valoración de los datos cualitativos en el ámbito de la investigación científica. No obstante, es importante para la comprensión y mejora de los procesos educativos, sobre todo para el replanteamiento de los procesos de intervención con colectivos marginados o en riesgo de exclusión social, personas a quienes la etnografía permite conocer para comprender su situación, alejados de la pretensión de juzgar.

Para rematar esta comunicación, sin desconsiderar las múltiples ventajas de la etnografía educativa aplicada a la Educación Social, es preciso señalar que la misma está condicionada por factores limitantes, entre los cuales destacan la posibilidad de un caer en un subjetivismo vicioso y el condicionamiento cultural que puede dar lugar a prácticas poco respetuosas con los sujetos investigados, hechos que tienden a desvirtuar el principio de “comprender” a las personas y su situación vital, en este caso desde una óptica educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. (Comp.), (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Arsenault, N., & Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. Bristol: Palmer Press.
- Axpe, M. A. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España. Accedido en 30 de abril de 2014 en <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs126.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. In P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Madrid: AKAL S.A.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (Volumen I y II). Madrid: La muralla.
- Rubio, M. J., & Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Sánchez, F. (2012). *Una etnografía sobre el cambio en educación visto desde las tecnologías de la información y la comunicación* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Murcia, Murcia, España. Accedido en 30 de abril de 2014 en <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29551/1/TESIS-FulgencioSanchezVera%20%282%29.pdf>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía educativa. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Accedido en 2 de mayo de 2014 en [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf)
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



# LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN PEDAGOGÍA SOCIAL HOY: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE CASO

Varela Crespo, Laura  
Vargas Callejas, Germán  
*Dpto. Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA)  
Universidad de Santiago de Compostela  
laura.varela@usc.es; german.vargas@usc.es*

**Palabras clave**  
pedagogía social, educación social, estudio de caso, investigación cualitativa

## RESUMEN

La investigación cualitativa realizada en el campo disciplinar de la Pedagogía Social se ha ido desarrollando en las últimas décadas en torno a las percepciones que los profesionales tienen acerca de sus propias prácticas y las vivencias que determinados grupos de población experimentan ante situaciones de riesgo o vulneración de los derechos de las personas. Del conjunto de tradiciones y métodos de investigación desarrollados desde el enfoque cualitativo, presentamos en este texto los fundamentos, las características y el proceso metodológico que se sigue en la realización del estudio de caso, único o colectivo, destacando las exigencias específicas que implica para el investigador o investigadora en Pedagogía-Educación Social este tipo de indagación. Posteriormente, tras analizar algunas de las limitaciones y críticas atribuidas al estudio de caso, se ponen de manifiesto las principales virtudes y potencialidades que presenta su aplicación en el marco pedagógico-social.

Por último, se propone el estudio de caso como un medio para la articulación de nuevas lecturas que permitan comprender en profundidad la realidad social y los impactos que la crisis socioeconómica ha ido generando en los diversos escenarios en los que se desenvuelve la Pedagogía Social en nuestros días.

## INTRODUCCIÓN: INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA-EDUCACIÓN SOCIAL

Afirmar que la ciudadanía ha de jugar un papel clave en el logro del bienestar social y en la denuncia de las situaciones de desigualdad y pobreza no es algo nuevo, sino que desde la visión más “social” de la educación, el empoderamiento y el protagonismo de las personas han sido vinculados tradicionalmente a los procesos de desarrollo comunitario y de participación ciudadana. Perspectiva que también subyace de los análisis realizados en los últimos años en nuestro país (Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada [FOESSA], 2014; Intermón Oxfam, 2012, 2013), en los que tras describir las principales dificultades que la ciudadanía está atravesando para garantizar sus necesidades y derechos - con la consiguiente desafección política y falta de confianza institucional - se proponen alternativas orientadas a impulsar un mayor compromiso ciudadano y de los poderes públicos con la justicia social dentro y fuera de nuestras fronteras. En este sentido, se pone de manifiesto la urgente necesidad de blindar los derechos sociales (educación pública, sanidad pública, garantía de ingresos mínimos, etc.) para que la dignidad, el desarrollo humano y la igualdad de oportunidades de todas las personas estén garantizados independientemente del partido político que gobierne; al tiempo que se hace referencia a la importancia de fortalecer la calidad democrática con mecanismos efectivos que garanticen la participación de toda la ciudadanía.

Igualmente esta necesidad de cambio y transformación social ante las situaciones de injusticia ha impregnado buena parte de los estudios y prácticas profesionales que, bajo el amparo de la Pedagogía Social, se han realizado en España en las últimas décadas. Según Ortega Esteban, Caride y Úcar (2013), la Pedagogía Social y su proyección en la “Educación Social” no puede entenderse al margen de las Universidades, los movimientos de renovación educativa, la iniciativa de colectivos y entidades sociales o el quehacer cotidiano de miles de pedagogos, educadores, maestros, etc. Una Pedagogía Social que ha asumido entre sus principales cometidos el de agrandar los derechos humanos y las oportunidades educativas de toda la población, situando entre sus prioridades a quienes han de afrontar situaciones de vulnerabilidad, dependencia o riesgo social.

Si se analizan las publicaciones incluidas en los últimos cinco años (2009-2014) en Pedagogía Social. Revista interuniversitaria - principal órgano de expresión y divulgación científica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) - cabe destacar la gran diversidad temática (violencia de género, transición a la vida adulta, población reclusa, educación familiar, ocio adolescente, infocomunicación, etc.) y el énfasis que la investigación pedagógico-social ha puesto en la mejora de las condiciones vitales y sociales de las personas que con más intensidad se han visto afectadas por las injusticias del sistema neoliberal en el que habitamos (mujeres, familias, infancia, personas migrantes, etc.). En la mayor parte de las investigaciones publicadas en dicha revista, conviven enfoques cuantitativos y cualitativos (e.g., Barrón Bas Peña, Crabay, & Schiavoni, 2010; Bas, Pérez de Guzmán & Vargas, 2014; Fuentes Goyanes & Solé Blanch, 2012) y modos diversos de interpretar la realidad social, predominando en el conjunto de publicaciones la comprensión de los hechos desde el paradigma sociocrítico. Sin desmerecer la complementariedad y las oportunidades que ofrece la apuesta por lo cuanti-cualitativo, los estudios orientados por una óptica esencialmente cualitativa acostumbran a centrarse en las percepciones que los profesionales o ciertos grupos de población tienen ante un determinado tema-problema (e.g., Bautista, 2010; Chantraine & Sallée, 2013).

En los siguientes apartados, ponemos nuestra atención en el estudio de los fenómenos socioeducativos desde el enfoque cualitativo, partiendo de los tres propósitos generales de este tipo de investigación (Tójar, 2006): comprender e interpretar la realidad, los significados, las intenciones para elaborar hipótesis de trabajo; transformar una determinada realidad social o la de algunos grupos que viven en ella y emancipar a individuos o identificar potencialidades de cambio individuales y colectivos. Particularmente, se incide en las oportunidades que ofrece el método de estudio de caso para que las personas tomen parte activa en los contextos en que viven, ejerciendo una ciudadanía responsable y sensible a los problemas sociales.

## DESCODIFICAR LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE CUALITATIVO: EL ESTUDIO DE CASO

La investigación cualitativa, según Sandín (2004), comprende diversas tradiciones que se resumen principalmente en: biografías/historias de vida; teoría fundamentada; estudios etnográficos; estudios fenomenológicos; estudios de casos; etnometodología; investigación-acción e investigación evaluativa. La reflexión en torno a las aportaciones de algunas de ellas resulta una cuestión fundamental puesto que, a diferencia de otros campos científicos que dan impresión de gozar de una envidiable unidad, la investigación educativa se caracteriza por una articulación todavía emergente de sus profesionales (De la Orden & Mafokozi, 1999); perviviendo una cierta dificultad para constituir equipos interdisciplinarios y redes de grupos entre diferentes universidades que investigan un mismo tópico (Pérez Serrano, 2011). Concretamente, en el campo de la Pedagogía Social, la diversidad de temáticas y enfoques resultan de gran riqueza pero, sin unas directrices claras que sirvan de orientación y aún en esfuerzos, pueden acabar por desdibujar el sentido y la razón de ser de las investigaciones de carácter pedagógico-social que se están llevando a cabo en la actualidad.

Como científicos sociales interesados en la comprensión profunda de una situación o contexto a través de la aproximación directa a la realidad social y la toma de conciencia de lo que se hace, exponemos seguidamente los principales rasgos definitorios del estudio de caso; método que nos permite posicionarnos en esta lógica de análisis.

### EL ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso, como metodología de análisis de la realidad social, ha sido utilizado por diversas tradiciones investigadoras pertenecientes a la sociología, la evaluación educativa, la antropología, etc., destacando -desde la perspectiva del análisis de los problemas sociales- las investigaciones realizadas en la primera mitad del siglo XX desde el Departamento de Sociología de Chicago cuyos investigadores, conscientes de las dificultades por las que atravesaba la población (alcoholismo, pobreza, delincuencia), decidieron entrar en contacto directo con la realidad y conocerla de primera mano mediante la construcción de casos que les permitieran hacerse presentes en los lugares que observaban (Coller, 2005).

En las Ciencias de la Educación, el estudio de caso ha sido empleado de manera notable en la indagación de los procesos de aprendizaje del alumnado, el desempeño profesional del profesorado, los procedimientos de evaluación, etc. En concreto, en la Pedagogía Social de nuestro país el desarrollo del estudio de casos ha tenido lugar en los últimos treinta años, periodo en el que han proliferado en las Universidades españolas proyectos de investigación de carácter pedagógico-social en torno a temáticas diversas (pedagogía del ocio, pedagogía de la inadaptación, educación de adultos, etc.). Pero, ha sido en las Tesis doctorales donde más se ha utilizado este método de indagación, fundamentalmente tomando como referencia una única unidad ( $N=1$ ), bien sea un sujeto, una escuela, un barrio concreto, etc., frente a aquellas investigaciones centradas en varios casos ( $N>1$ ).

Entendemos que el estudio de caso es la descripción y análisis intensivo y holístico de una entidad o fenómeno social (Merriam, 1988); es algo específico, complejo, en funcionamiento (Stake, 2007). El caso puede ser un sujeto, un grupo, un colectivo de profesionales que estudian alguna situación o una organización específica. Es decir, el estudio de caso “es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en situaciones que son importantes” (Stake, 2007, p. 11). En este sentido, un grupo o una comunidad puede erigirse en “caso”, siempre y cuando su especificidad, su

complejidad y la entidad social que presente permitan delimitarla como tal.

Existen diferentes clasificaciones del estudio de caso, sintetizadas en tres tipologías fundamentales: el estudio de caso intrínseco, el estudio de caso instrumental y el estudio de caso colectivo (Simons, 2011; Stake, 2007; Swanborn, 2010). En el primero, denominado por Swanborn (2010) “stand-alone cases”, el caso se estudia por su propio interés intrínseco, es decir, lo que interesa es aprender sobre ese caso en particular sin que exista la intención de generalizar nuestras conclusiones más allá del mismo. En el segundo, el caso es seleccionado para estudiar un tema o una pregunta de investigación determinada, entendiéndose que el estudio de caso es un instrumento para comprender otra cosa. Swanborn (2010) denomina a este tipo de investigación *pars pro toto*: la parte representa al todo. Por último, el llamado estudio colectivo de casos consiste en identificar y analizar realidades que, aun siendo diferentes, comparten algún tipo de identidad, circunstancia o fenómeno que las relaciona entre sí para hacer una interpretación colectiva de un tema o de una pregunta de investigación.

En la selección y construcción del caso hay dos aspectos que resultan fundamentales: la justificación de su relevancia y la delimitación de su naturaleza (Coller, 2005). La relevancia se refiere a por qué el investigador o investigadora ha elegido ese caso y a su impacto en la sociedad, o cualquier otro motivo que justifique el mejor conocimiento del mismo. La naturaleza responde a la pregunta de qué es el caso, centrándose en el establecimiento de sus fronteras. Además, es indispensable contar con un mapa de teorías que orienten la investigación, las cuales pueden estar más o menos definidas previamente al estudio, elaborarse durante el mismo o bien consistir en un conjunto de ideas de sentido común pertenecientes al investigador. Pero sea cual sea el grado de desarrollo de las mismas resultan fundamentales para guiar el proceso.

Como es sabido, esta perspectiva difiere de la conceptualización original de la “grounded theory” o “teoría fundamentada”

de Glaser y Strauss (1967), basada en una perspectiva de análisis inductivo orientada a generar proposiciones teóricas fundamentadas en los datos empíricos. Actualmente, la mayoría de los investigadores e investigadoras concuerdan en las dificultades existentes para acceder al campo sin marcos teóricos previos y la teoría fundamentada ha introducido sus propias matizaciones.

Una vez seleccionado el tipo de caso y planteadas las preguntas de investigación que guían el estudio, se ha de proceder a la entrada en el campo. En la regulación del acceso están implicados varios niveles (Flick, 2004): el de las personas responsables de autorizar la investigación y el nivel de aquellos a quienes se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y su buena voluntad. Esta fase resulta de gran importancia, dado que en función de cómo sea acogido el investigador o la investigadora en el campo tendrá mayores facilidades y una mejor predisposición por parte de las personas participantes para desarrollar la investigación. Durante el trabajo de campo, a medida que el investigador va realizando la recogida de datos, irá modificando algunas de las preguntas de investigación formuladas y revisando los objetivos planteados en el estudio.

El tiempo estimado de la presencia en el campo dependerá de los objetivos y de la experiencia del investigador, siendo razonable entre dos y cuatro semanas a tiempo completo. Sin embargo, la cuestión principal “no es el tiempo per se, sino la calidad de la evidencia para apoyar las observaciones” (Eisner, 1998, p. 225). Es decir, un investigador novel puede necesitar más de dos semanas para poder comprender el caso en profundidad, mientras que un investigador experimentado puede necesitar menos tiempo. También dependerá de cómo las personas participantes acepten la presencia del investigador o investigadora en el campo y su disponibilidad para colaborar en el desarrollo del estudio.

Entre las principales técnicas de recogida de información empleadas en el estudio de caso destacan: la entrevista, el análisis documental, la observación y el diario de campo. Éste último resulta esencial dado que contribuye a mantener las evidencias entre los datos y las conclusiones, al tiempo que posibilita registrar los pasos seguidos a lo largo del estudio. Para Stake (2007), lo importante es contar con un sistema de almacenamiento de

datos, bien sea un diario o cuaderno o bien archivos electrónicos. En conjunto, la utilización de diversas técnicas de recogida de datos posibilitará el desarrollo de la triangulación metodológica (Denzin, 1978) que podrá combinarse con la triangulación de fuentes (utilizando diversos informantes), de teorías y/o de investigadores cuando la información sea contrastada con las interpretaciones de otros colegas y expertos en la materia.

Asimismo, en todo estudio de caso se ha de tener en cuenta qué tipo de relación se establece con las personas participantes para garantizar su dignidad y el tratamiento adecuado de la información. Desde una concepción democrática de la investigación social, han de considerarse los siguientes procedimientos (Simons, 2011): el consentimiento informado permanente; implicar a los participantes en la identificación y clarificación de los temas, para que den su opinión sobre la forma en que se exponen, y para que analicen las interpretaciones; una negociación pública de los datos con criterios de exactitud, relevancia e imparcialidad, con diversas oportunidades para que los participantes corrijan, eliminen o amplíen la re-presentación que se haga de sus ideas en el caso; entablar un “diálogo deliberativo” (House & Howe, 1999, citados por Simons, 2011) con los interesados sobre el objetivo y uso de la investigación, para elevar al máximo su utilidad.

En suma, la puesta en práctica del estudio de caso exige al investigador o investigadora el planteamiento de una serie de cuestiones previas relacionadas con: cuál es el caso o los casos que van a ser analizados, cómo y cuándo se va a llevar a cabo, qué papel va a desempeñar el investigador o investigadora durante el mismo, cómo se van a recoger los datos, cuál es la estrategia de análisis, de qué manera se va a proceder a la difusión de los resultados, etc. Si bien tales etapas no son rígidas, dado que durante el proceso se irán incorporando nuevas dimensiones, se eliminarán otras, etc., para garantizar la calidad del estudio se han de definir las fases a seguir durante la investigación mediante el establecimiento de un protocolo, que resulta más importante si cabe cuando se va a llevar a cabo un estudio de caso múltiple. Siguiendo a Yin (2010), las secciones que debe contener el protocolo del estudio de caso son: una visión general del proyecto (objetivos, temas del estudio y lecturas

relevantes sobre el tópico investigado); procedimientos de campo (presentación de las credenciales, acceso a los “locales” del estudio de caso, protección de los participantes, fuentes de datos y advertencias de procedimientos); cuestiones específicas que el investigador debe tener en cuenta durante la recogida de datos (procedimientos, ética, etc.); y una guía para la redacción del informe del estudio de caso (esbozo, formato para los datos, uso y presentación de otra documentación e información bibliográfica).

Por último, destacamos algunos de los mitos, malentendidos y puntos críticos atribuidos al estudio de caso, siendo uno de los más reiterados el que hace referencia a las posibilidades de generalización, al entenderse que no se puede generalizar sobre la base de un caso individual y que, por tanto, el estudio de caso no puede contribuir al desarrollo científico.

Esta afirmación resulta incorrecta, dado que se puede generalizar sobre la base de un solo caso dependiendo del tipo de caso y de cómo haya sido elegido (Flyvbjerg, 2004). Lo que ocurre es que la generalización formal está sobrevalorada, mientras que la “fuerza del ejemplo” está subestimada como fuente de indagación. En muchos contextos en los que se lleva a cabo investigación con estudio de caso, no se pretende generalizar sino demostrar que las conclusiones pueden ser aplicadas a otros escenarios, o utilizadas por otros investigadores (Simons, 2011). En este sentido, la generalización llevada a cabo difiere de la utilizada habitualmente en la investigación positivista puesto que el caso no podrá extrapolarse a una población amplia sin riesgo de equivocarse, aunque sí se podrán realizar comparaciones con otros casos que resulten valiosas para la mejora y la transformación de los mismos.

## CONCLUSIONES

Convertir un caso singular o varios casos en el centro de nuestras indagaciones, aproximando a los investigadores e investigadoras en Pedagogía Social a la realidad a la que se enfrentan muchas personas y colectivos, así como detectar los procesos de deterioro y regresión que están experimentando determinados entornos (barrios, ciudades, centros sociales, culturales, etc.) ante las crisis que nos acechan -económica, política, ambiental, de valores, etc.-, resulta una tarea necesaria en nuestros días. Por una parte, por lo que significa esclarecer hacia dónde se dirigen las políticas educativas, sociales y culturales en escenarios concretos y, por otra, para cuestionarnos hacia qué modelo de sociedad nos dirigimos. Desde esta perspectiva, más allá del proceso mismo que implica el estudio de caso y de cómo llevarlo a cabo, resulta necesario incidir en su dimensión política (Simons, 2011), por cuanto documenta las opiniones de las personas participantes e interesadas y las convierte en la base para la toma de decisiones públicas y la puesta en marcha de acciones informadas.

Por estas y otras razones anteriormente señaladas, cabe afirmar que el estudio de caso es útil para investigar los profundos cambios a los que nos enfrentamos y que afectan no sólo a la organización y funcionamiento de las instituciones educativas sociales (ayuntamientos, centros cívicos, asociaciones, etc.) cada vez con presupuestos más austeros y con un número menor de programas y recursos, sino y, fundamentalmente, a la calidad de vida de las personas. Al mismo tiempo, los profesionales de la intervención socioeducativa podrán dotarse de una panorámica más amplia y compleja para abordar las dificultades a las que han de hacer frente en su práctica laboral.

Además de lo indicado, y sin obviar las limitaciones que presenta el estudio de caso, destacamos algunas de las potencialidades que han de ser tenidas en consideración por los investigadores e investigadoras en el campo de la Pedagogía-Educación Social, por cuanto:

- Posibilita al investigador o investigadora conocer las prácticas educativas in situ, en el propio contexto de análisis.
- Facilita la construcción de conocimiento conjunto entre el investigador y las personas investigadas, consideradas como un referente imprescindible del estudio y/o asumiendo un papel protagonista -cooperante activo- en el desarrollo del mismo.
- Puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones en un determinado programa o servicio educativo (Simons, 2011).
- Es flexible y receptivo a los cambios de objetivo y a las consecuencias imprevistas del programa en acción. Puede incluir una diversidad de métodos, cualquiera que sea el más apropiado para comprender el caso (Simons, 2011).
- Contribuye al fortalecimiento del marco teórico de la Pedagogía Social, al proporcionar información rica que ayuda a comprender e interpretar los fenómenos estudiados desde múltiples perspectivas.

En consecuencia, el estudio de caso desde el enfoque cualitativo viabiliza la construcción de un conocimiento en profundidad y la comprensión de las realidades socioeducativas, generando alternativas amplias y diversas para mejorar los contextos de análisis. Además tiene la virtud de implicar a las personas participantes en el proceso de indagación y permite a los investigadores e investigadoras adoptar una actitud autorreflexiva y crítica para comprender, no solamente el caso en sí mismo, sino también las prácticas profesionales propias y ajenas. Por ello, concluimos afirmando que la multiplicidad de miradas que conlleva el estudio de caso brindan la oportunidad de profundizar con detalle en la realidad social y buscar nuevas respuestas a los interrogantes que la crisis socioeconómica está planteando en los diversos escenarios que integran el campo pedagógico-social (educación de adultos, educación intercultural, políticas públicas de bienestar, pedagogía del ocio, etc.) en la actualidad.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, M., Bas Peña, E., Crabay, M. I., & Schiavoni, M. C. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 83-89.
- Bas, E., Pérez-de-Guzmán, V., y Vargas, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Bautista, M. J. (2010). Autoimagen de los educadores ambientales. Una contribución al estudio de las profesiones educativas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17, 97-106.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Chantraine, G., & Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 22, 29-42.
- De la Orden, A., & Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 7-29.
- Denzin, N. (1978). *The research act*. New York: MacGraw Hill.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis*, 106, 33-62.
- Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada [FOESSA] (2014). *Análisis y perspectivas. Precariedad y cohesión social*. Recuperado el 24 de abril de 2014, de <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/4833/Precariedad%20%20Cohesi%C3%B3n%20Social.%20Versi%C3%B3n%20digital.pdf>
- Fuentes Goyanes, E., & Solé Blanch, J. (2012). Las condiciones de vida de las personas mayores y los servicios sociales municipales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 83-98.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- Intermón Oxfam (2012). *Crisis, desigualdad y pobreza*. Accedido en 24 de abril de 2014 en [http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/articulos/adjuntos/Informe\\_IO\\_Crisis\\_desigualdad\\_y\\_pobreza.pdf](http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/articulos/adjuntos/Informe_IO_Crisis_desigualdad_y_pobreza.pdf)
- Intermón Oxfam (2013). *Gobernar para las élites*. Accedido en 24 de abril de 2014 en <http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. London: Sage.
- Ortega Esteban, J., Caride, J. A., & Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17, 1-24. Accedido en 25 de abril en [http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf)
- Pérez Serrano, G. (2011). El conocimiento científico y sus carcomas. *Teoría de la educación*, 23, 19-43.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Swanborn, P. G. (2010). *Case study research: what, why and how?*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre RS: Bookman.

# LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LAS UNIVERSIDADES COMO CAMINO HACIA LA CIUDADANÍA ACTIVA: SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN CULTURAL EN COLOMBIA

## RESUMEN

Esta presentación tiene la intención de conectar el bagaje acumulado -cada vez más grande e importante-, de la pedagogía/educación social en España, con las experiencias de formación para la investigación a través de los denominados “semilleros de investigación”, - los cuales configuran una política educativa en las universidades colombianas - y, de manera más específica, con el campo de la gestión cultural, intentando una extrapolación entre estos campos de conocimiento emergente, anclados cada uno en su contexto.

El interés de establecer esta conexión tiene que ver con mi trayectoria personal, pero también con una concepción de la pedagogía/educación social que está más allá de la simple respuesta a -o prevención de- las disfunciones sociales, en la perspectiva de que toda la educación es social, así como también toda la pedagogía. Este enfoque tiene sus raíces en la Educación para la libertad (como la planteaba Rousseau en el Emilio), así como en las ideas de Natorp (2001 [1915]) y Luzuriaga (1993 [1954]) sobre la educación social orientada a la socialización de personas -y a la formación de ciudadanos-. El punto de llegada de esta reflexión -que parte de la acción-, es mostrar la manera en que algunos conocimientos prácticos de la animación de grupos juveniles, son pertinentes para la gestión de los semilleros de investigación, y cómo de esta manera las metodologías participativas y los procesos de investigación-acción, contribuyen en la educación superior, a la formación de ciudadanos activos, críticos y comprometidos con valores democráticos, cometido que ocupa un lugar central en las profesiones de lo socio-cultural.

El diálogo entre las profesiones de lo sociocultural entre América Latina y España<sup>1</sup>, exige siempre un esfuerzo de traducción entre las situaciones culturales, sociales, económicas y políticas. Si bien una larga historia común nos identifica -con muchas contradicciones, por la forma de abuso que revistió nuestra historia común, bajo el régimen colonial monárquico-, nuestra actualidad revela un abismo de diferencias entre nuestros sistemas político-administrativos, económicos, culturales, educativos, entre otros. Describir estas diferencias tomaría libros enteros, y serían necesarios varios viajes trasatlánticos para aprender a hacer estas traducciones. Así que, inevitablemente, esta presentación tendrá un déficit de comprensión para quienes aún no hayan tenido la experiencia de conocer alguna experiencia de educación popular -o de animación de grupos, o de recreación- en América Latina. Sin embargo, vale la pena el esfuerzo y cada quien, que eche mano de lo que tenga ya sabido previamente, para ayudarse a comprender.

Comenzaré por señalar brevemente los asideros con los que es posible una extrapolación entre los procesos de emergencia de conocimiento nuevo en la gestión cultural colombiana y los del surgimiento y consolidación de la educación/pedagogía social en España. Luego señalaré los que considero principales asideros para intentar comprender la trascendencia que en las universidades - e incluso en la educación superior, en general -, en Colombia, tienen los semilleros de investigación. Finalmente, presentaré elementos significativos de la experiencia de conducción del Semillero de Investigación en Agentes y Agenciamiento Cultural, en el que han participado, desde 2012 hasta el presente, resaltando algunos elementos de utilidad para docentes que quieran generar y desarrollar propuestas de investigación formativa en el campo de las nuevas profesiones de lo socio-cultural.

1 Sé que esta ponencia se presenta en O Porto (Portugal) y, por tanto, el auditorio esperará que diga algo también de las diferencias con respecto a Portugal. Sin embargo, mi desconocimiento de los procesos que describo, en el mundo lusófono, me lo impiden por el momento. Es posible que la cercanía geográfica facilite el conocimiento mutuo de los procesos de construcción disciplinar y profesional de la Educación/Pedagogía Social entre los dos países de la península ibérica. Brasil, por su parte, desde mi punto de vista, sigue siendo un “mundo diferente”, en Suramérica, lo cual no niega ciertos intercambios

Javier Orlando Lozano Escobar  
Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales  
javierorlandolozano@gmail.com

## Palabras clave

semilleros de investigación, profesiones socio-culturales, investigación formativa, animación de grupos estudiantiles

## ASIDEROS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPAÑOLA PARA COMPRENDER LA GESTIÓN CULTURAL EN COLOMBIA

Como señala Ortega Esteban (2005, p. 113) la expresión “educación no formal” se usa con sesgo ideológico para alejar las críticas a la pedagogía escolar. Esto refleja lo difícil que es transformar un campo educativo fuertemente arraigado en las aulas, con programas basados en contenidos disciplinares. Sin embargo, la educación social entra paulatinamente en la educación escolar, en la educación superior y en consideraciones de largo alcance que van más allá del sistema educativo formal<sup>2</sup>.

Sobre la educación/pedagogía social en la escuela, parte del ya citado artículo de Ortega Esteban (2005), hay varios trabajos prácticos, la mayoría de investigación, con reflexiones valiosísimas sobre la escuela. La perspectiva de educación social aporta una visión sistémica que tiende a hacer ver elementos importantes de tener en cuenta y cumple una función de crítica constructiva a la pedagogía escolar. Esto sucede por ejemplo en los artículos - publicados en la revista interuniversitaria de Pedagogía Social -, de Galán Carretero (2012), sobre los educadores sociales en los centros educativos de Extremadura; Longás (2012), sobre la vinculación de la escuela en redes locales, y Morán (2012), quien hace un análisis reflexivo, y riguroso, sobre la gestión del tiempo en los centros escolares, aportando una perspectiva muy crítica de la escuela.

Sobre la aplicación en la educación superior de los conocimientos acopiados por los pedagogos sociales -tanto en la gestión educativa, como en la oferta de actividades fuera de aula- hay que decir que es mínima. El espacio para “propuestas educativas alternativas” en la universidad lo comparte la educación social, con las iniciativas de los educadores para la paz, educadores ambientales, entre otros, en los que el compromiso con una postura

2 Aquí podemos mencionar los artículos de Aparicio (2012), que al revisar la participación de los jóvenes en América Latina, se orienta hacia la generación de políticas de juventud; Cárdenas Rodríguez (2014), quien hace un planteamiento análogo sobre los jóvenes en Andalucía, decantándose por el estímulo a la educación intercultural, y López Noguero (2008), quien apunta en dirección a unas políticas para la educación permanente en la Unión Europea.

política ocupa un lugar importante. Sin embargo, el papel que juegan dichos colectivos no está en el nivel de las políticas educativas institucionales, sino más bien en el de la concientización y movilización de sectores del estudiantado. En cambio, el papel que corresponde a los pedagogos sociales, con una comprensión global y sistémica del aprendizaje como fenómeno socio-cultural, y no solo psicológico, está precisamente en el nivel de diseño de políticas. La pedagogía social se erige entonces como el campo de conocimientos adecuados para pensar-actuar la educación superior en esta perspectiva, cubriendo prácticas comprometidas como las que acabamos de mencionar, y también algunas que están reconocidas en el sector de formación profesional oficial, como animación socio-cultural, mediación intercultural, integración social, entre otras.

Traducir esto al estado de las que llamaremos “nuevas profesiones de lo socio-cultural”, en Colombia, es una tarea difícil debido a las grandes diferencias entre los sistemas educativos de ambos países y a que sus historias, especialmente en el último siglo, los han distanciado. Bástenos resumir esta situación diciendo que, a diferencia de España, en Colombia es posible trazar una línea divisoria entre profesiones de las ciencias sociales disciplinares y de las ciencias sociales emergentes, nuevas, aplicadas o transdisciplinares. Sociología, psicología, antropología, trabajo social geografía e historia son del primer grupo, mientras que educación social, gestión cultural, recreación, entre otras, pertenecen al segundo<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Hace cuatro años compartimos Xavier Úcar, Víctor Andrade Melo, Tania Barahuna y yo, un panel en el Simposio Internacional sobre Animación Socio-Cultural que se celebró en la Universidad de Montreal (2010). El panel se tituló “Las jóvenes profesiones de lo socio-cultural”. En ese momento, ya la dificultad para calificar con un adjetivo las profesiones a que nos referimos, nos condujo a plantear que la característica común era el ser profesiones con algunos años de existencia. A raíz de dichas participaciones, fueron publicados artículos en revistas de Montreal (Úcar, 2011), Manizales (Barahuna, 2011; Lozano, 2011) y Rio de Janeiro (Melo, 2013).

## ASIDEROS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPAÑOLA PARA COMPRENDER LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN

Una parte de la tendencia hacia propuestas alternativas, en Colombia, específicamente en el terreno de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, se orienta hacia la investigación formativa en los semilleros de investigación. En el momento de su surgimiento, en la Universidad de Antioquia, estos eran grupos de estudiantes<sup>4</sup> que voluntariamente aprenden a investigar, en la práctica bajo la orientación de un tutor. Un profesor en ese momento lo definía así:

*“un grupo de personas que se reúnen en forma voluntaria, coordinados por un tutor, para, a partir de las historias de vida y las expectativas de cada uno, crear una comunidad de aprendizaje. Los objetivos de dicha comunidad de aprendizaje son, en primerísimo lugar crear el espacio vital para el surgimiento de la subjetividad; para las transacciones intersubjetivas; para crear un lenguaje consensual general, con énfasis en la realidad, el conocimiento, la ciencia, la historia, y particular sobre la carrera o profesión. Así, en forma democrática, vivencial y reflexiva, el grupo llega al tema o temas, a las preguntas fundamentales y de segundo orden, a los proyectos, y a las acciones, hasta una fase de “adicción” al trabajo grupal que introduce una gran resiliencia al grupo; esto es, nadie quiere que ese espacio muera, pues cada día surgen nuevas preguntas y nuevas acciones”* (Ossa Londoño, 2004, p. 6)

Es de resaltar que si bien los primeros semilleros surgieron en carreras como Psicología, Biología e Ingeniería, sus impulsores y tutores hablan con frecuencia de las virtudes en el terreno de los valores democráticos y la participación (Ossa Londoño: *ibid.* Jaramillo, Piñeros et.al., 2009, p. 239). Otros dos elementos importantes que se mencionan son el aprender haciendo y la posterior conformación de redes. Adicionalmente está el elemento de funcionamiento autónomo de los estudiantes. A partir de una determinada manera de plantear una iniciativa motivante

<sup>4</sup> Incluyendo egresados recientes, profesores, investigadores, como en el caso del semillero de ingeniería en la Universidad de Antioquia en el 2001 (Jaramillo, Piñeros et.al., 2009, p. 249)

-a veces en cierto modo imprevista-, se genera una avalancha de trabajo imparable, que rueda solo, como si fuera una bola de nieve. El trabajo de los estudiantes motivados supera lo que cualquier profesor destacado podría haber hecho solo y, finalmente, ellos toman su camino por su propia cuenta, prescindiendo ya del tutor, quien continúa dedicándose a las generaciones nuevas de estudiantes.

Dado que en los últimos cuatro años he dirigido dos semilleros de investigación, teniendo experiencias diferentes con cada generación de estudiantes, al leer los documentos de tutores de semilleros de la Universidad de Antioquia hace poco más de diez años, no puedo evitar señalar la coincidencia en el sentir sobre los efectos de los semilleros, cuando lo desbordan a uno:

*“El primer Semillero formal surgió en nuestro Grupo Biogénesis cuando unos 15 estudiantes de pregrado interesados en la investigación se dedicaban a ayudar a los distintos profesores en distintos proyectos: esta práctica de investigación consistía en aprender una o varias técnicas rutinarias sin una intencionalidad formativa desde la ciencia propiamente dicha; esto es, más desde la pericia y la técnica que desde la epistemología. Entonces invité a estos estudiantes a dialogar un rato, y la conversación se extendió por año y medio (dos horas semanales). La sorpresa fue mayor cuando los estudiantes mismos empezaron a fundar Semilleros en otras facultades de la Universidad de Antioquia y en la Universidad Nacional de Medellín”* (Ossa Londoño, 2004, p. 4)

El proceso que generó el movimiento de semilleros de investigación fue influenciado por dos tendencias fuertes en aquellos años: la primera fue la insatisfacción por parte de estudiantes y profesores en la universidad con las maneras de enseñar, demasiado centradas en la teoría y que demandaban metodologías más orientadas al contacto con las comunidades y hacia la experimentación. La segunda fue la generación de políticas en favor de la investigación formativa. En esta dirección se orientaron la Ley de Ciencia y Tecnología (Ley 29 de 1990), la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) y el Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (conocida como la “Comisión de Sabios”, reunida en 1994), la cual recomendaba formar

un investigador por cada 1.000 habitantes. Finalmente el antecedente inmediato fue el Programa de Jóvenes investigadores, de Colciencias, el cual se inició en 1995, ofreciendo a las universidades recursos para estimular la vinculación de profesionales recién egresados, pero también estudiantes activos de pregrado a quienes les moviera el ánimo de aprender a hacer investigación en sus campos específicos. Ello condujo a la necesidad de asignar tutores a las investigaciones de estos jóvenes y resultó, en la Universidad de Antioquia, en la generación de los primeros semilleros de investigación.

Un elemento adicional, que me parece también un asidero para la Educación/Pedagogía Social es la aparición de la expresión “comunidades de aprendizaje” en el discurso de los tutores que relatan su experiencia (como se ve en la definición-descripción aportada más arriba). Sin venir ellos del campo de la pedagogía propiamente dicha, sino más bien como experimentadores desde la práctica formativa en la universidad, no hacen referencias bibliográficas específicas a la teoría de comunidades de práctica-aprendizaje y aprendizaje social que han hecho tan conocidos a Etienne Wenger y Jean Lave. Estimo que estos profesores han accedido a este lenguaje y comprendido el concepto oralmente en los encuentros de semilleros a los que han acompañado a sus pupilos.

Los semilleros de investigación despliegan diseños de aprendizaje eficientes en el sentido de lograr la consecución de los objetivos de aprendizaje que sus integrantes formulan. La eficiencia parece estar sostenida por la motivación que da el haber tomado parte de manera sentida -no solo racional- en las decisiones sobre lo qué hacer. El tamaño del semillero evidentemente también tiene que ver, pues no puede ser tan grande como para que se haga difícil la manifestación de los intereses de todos y cada uno de sus integrantes. En términos de la teoría de las comunidades de práctica, el poder compartir los objetivos de cada uno y consensuar en las relaciones interpersonales las características de la práctica investigativa, genera compromiso con la tarea conjunta. Parece que en un primer momento, una actividad homogénea -incluso mecánica- que el profesor pueda tutorizar fácilmente puede ayudar al surgimiento de este tipo de compromiso. Es lo que menciona Jorge Ossa Londoño (op.cit.)

en el sentido de que en los primeros momentos del semillero de biología, los estudiantes ayudaban a los profesores en tareas repetitivas de laboratorio.

El segundo elemento cohesionador de una comunidad de práctica es la configuración de un sistema de significación distintivo que haga único y particular al grupo de participantes. Esta es una historia común que va agregando con cada episodio significativo un repertorio de elementos identitarios compartido. Ello implica tanto una dimensión ritual, en la que cada integrante elabora sus formas subjetivas de identificación con cada signo identitario, como también una colección de objetos con sus significados objetivados por la historia común que entre todos están construyendo. No he podido encontrar ejemplos específicos de estos repertorios en los textos consultados mencionados antes, pero más adelante aportaré ejemplos de mi propia experiencia con el semillero de investigación en Agentes y Agenciamiento Cultural. Cuando el grupo imagina otros grupos, que poseen repertorios similares, comienzan a configurarse comunidades imaginadas, cuyo poder está en trascender la conciencia de existencia y actuación en el entorno local.

Por último, Wenger (2001) recalca como un tercer elemento de las comunidades de práctica-aprendizaje la construcción de un proyecto político de futuro y el descubrimiento de que existen otros grupos similares con proyectos similares, con los cuales se entra en contacto para concertar la realización de actividades y proyectos conjuntos. La identidad se construye entonces por alineación, de donde pueden surgir movimientos de transformación en algún nivel de la realidad social. El ejemplo presente en las descripciones y relatos sobre semilleros de investigación es el de la generación imprevista de nuevos semilleros, sin la intermediación de los profesores que facilitaron el inicio del proceso. También, claro está, la conformación de las redes de semilleros. Actualmente, existe la Fundación RedCOLSI - la más antigua, habiendo celebrado su primer Encuentro en Manizales en 1998 -, y la RREDSI -Red Regional de Semilleros de Investigación-, generada en el 2011, a partir de varios profesores e investigadores de universidades del eje cafetero y norte del Valle, que aspiraban a cierta autonomía para estimular los semilleros en esta región. En ambos casos hay evidencias de que se ha dado

ya un proceso de institucionalización que no desvirtúa pero sí da otro carácter a estas iniciativas:

1. Mientras en sus inicios se trataba de la iniciativa voluntaria de estudiantes interesados, ahora son profesores, investigadores e incluso contratistas en funciones administrativas quienes jalonan y protagonizan el nuevo proceso de la RREDSI.
2. Las definiciones de semilleros actuales tienden a reglamentar, con criterios administrativos, más que académicos la investigación formativa, como se percibe en la siguiente definición, tomada de la web de RedCOLSI:

*“Un semillero de investigación es un grupo de dos o más personas, vinculadas a una Institución de Educación básica, media o superior, o a un organismo de investigación público o privado del país o fuera de él y que manifiestan su intención de funcionar como Semillero, por medio de un acta de constitución y la estructuración de un Plan de desarrollo.”* (RedCOLSI)<sup>5</sup>

Para rescatar el dinamismo y la fortaleza pedagógica de la experiencia de los semilleros de investigación, es necesario recuperar la experiencia de los primeros años y dar a conocer las experiencias de los primeros tutores motivantes, a quienes se debe por lo menos el crédito de haberle dado el primer puntapié a la bolita de nieve. Hay un conocimiento de tipo comprensivo holista, sobre las relaciones profesor-alumno, sobre los recursos disponibles, sobre la capacidad de distribuir trabajo y gestionar las relaciones y conflictos que se puedan dar entre estudiantes.

<sup>5</sup> Referencia tomada de la web de RedCOLSI, lista desplegable “Institucional”, opción “Reseña de la red”. Se puede acceder directamente por la url: <<http://www.fundacionredcolsi.org/index.php/institucional/resena-de-la-red>>.



## DE LA CELEBRACIÓN DE UN CUMPLEAÑOS A LA CONFORMACIÓN DEL SEMILLERO EN AGENTES Y AGENCIAMIENTO CULTURAL

En las profesiones emergentes del ámbito sociocultural, explorar metodologías para enseñar a investigar desde la práctica, es una obligación coyuntural, puesto que estas profesiones han surgido también de la insatisfacción con el aislamiento entre disciplinas y con la reproducción del rol de estudiante pasivo. Mi experiencia personal en el semillero de Agentes y Agenciamiento Cultural, en calidad de facilitador, es el resultado de experiencias anteriores en las que se afinó el método, y una vez puesto en escena, entre 2011 y 2014, redonda en elementos que ya Jorge Ossa Londoño (2004) y el equipo de trabajo de Hernán Jaramillo (2009) han señalado en los semilleros exitosos de la primera generación, en los alrededores del año 2000.

En el año 2011, un grupo de estudiantes me propuso que liderara la preparación de una Semana de eventos académicos y culturales para “por todo lo alto” dar a conocer el nombre de la carrera de Gestión Cultural y Comunicativa, y los esfuerzos que en esta comunidad académica se realizan para construir conocimiento sobre la gestión cultural. Dado que la tarea excedía mi disponibilidad, les advertí que delegaría en ellos algunas tareas prácticas - incluyendo responder por algunos trámites burocráticos propios de la universidad cuando yo no estuviera, y liderar el trabajo de otros compañeros suyos, distribuidos en comités de trabajo. En la siguiente asamblea de estudiantes de la carrera se anunció la realización de un taller de revisión y elaboración de cotizaciones y facturas con los requerimientos que la universidad hace para la compra de servicios o materiales. Después hubo otro taller sobre requerimientos técnicos para espectáculos públicos. La asistencia a ambos talleres, así como varias asambleas en las que se comenzó a debatir sobre los grupos que se podía invitar, fue bastante alta. Llegando a tener en los momentos más concurridos de las asambleas a la mitad de los estudiantes matriculados en la carrera, y en los talleres a un poco más de la cuarta parte<sup>6</sup>.

Finalmente, en la organización del evento se vincularon estudiantes de todos los semestres de la carrera en los cuatro comités: académico, cultural-artístico, financiación-patrociniados y comunicación-divulgación. Profesores del grupo de investigación en Identidad y Cultura, y también de Teoría y Práctica de la Gestión Cultural (este último recién conformado), se encargaron de la parte académica. Cerca de 40 estudiantes hacían actividades frenéticamente bajo el criterio de “dejar en alto el nombre de la carrera”. El evento fue un éxito de asistencia constante durante la semana. Incluso, en los dos últimos días, comenzamos a ver personalidades del mundo de la cultura alternativa que se acercaban a participar en espacios académicos y lúdicos. Dicha semana tuvo varios momentos apoteósicos, especialmente relacionados con el lanzamiento y cierre. La comunicación con el equipo coordinador enfatizaba la necesidad de estar concentrados y ser conscientes de que lo que íbamos a hacer ese día ya no lo podríamos hacer después, por el carácter único de dicha fiesta. Cada mañana -antes de comenzar la jornada- y cada noche, nos reuníamos para ver las tareas pendientes más urgentes y revisar las asignadas a cada uno, así como a los equipos de trabajo de cada comisión. En estas tareas se gestó el compromiso de reunirnos para celebrar a la noche siguiente del cierre con una cena, música y bebidas alcohólicas. El grupo recibió los créditos correspondientes por el esfuerzo en varios momentos de la semana, así como una nota de agradecimiento y reconocimiento por parte del Consejo de Facultad. El evento fue evaluado en la clase de Animación Sociocultural, que en la última fase de preparación había tomado la función de apoyar al grupo de los cuatro estudiantes líderes. Asistieron algunos pocos estudiantes que no eran de esta clase, pero que querían dar su opinión.

Al comienzo del semestre siguiente, dos de los cuatro del equipo coordinador del evento, me propusieron iniciar un semillero, ya formalmente. Esto quiere decir, participar en una convocatoria por recursos de la universidad. Yo tenía interés en iniciar un semillero que formara agentes culturales. Nuestro tema sería entonces el agenciamiento cultural.

En lo sucesivo, el semillero de investigación en Agentes y Agenciamiento Cultural, atravesó por cuatro etapas, marcadas también

por dos convocatorias de semilleros, abiertas por la Universidad Nacional en la sede Manizales. Estas fueron:

1. Búsqueda de referentes teóricos y bibliografía (2012).
2. Experimentación a través de una iniciativa de gestión y comercialización de un evento cultural-educativo (2012-2013).
3. Nueva búsqueda de referentes teóricos (2013).
4. Trabajo de campo comprometido y clasificación de la información recolectada. (2013-2014).

En términos generales, este proceso puede ser considerado exitoso, puesto que los integrantes del semillero no solo han podido asistir a diferentes eventos, tanto en calidad de ponentes, como en calidad de observadores. Dos momentos importantes en este proceso han sido:

1. La mediación en medio del conflicto entre estudiantes que se presentó en 2012, por el retraso en el pago de honorarios que los coordinadores de la Exposición sobre los Juegos Olímpicos habían prometido a algunos estudiantes que trabajaron con ellos.
2. La presentación de ponencias del semillero en el Simposio sobre Gestión Cultural Local que organizó la tercera cohorte de estudiantes de Gestión Cultural en la ciudad de Turbo (Antioquia). Allí, la propuesta de construcción de conocimiento del semillero, así como sus recomendaciones, fueron atendidas con mucha curiosidad y detenimiento.

A parte de esto, se puede mencionar que, con recursos de las dos convocatorias que han financiado el semillero, sus estudiantes han presentado ponencias en eventos sobre gestión cultural en Manizales (los eventos locales de la REDSSI, años 2012 y 2014), Armenia (Colombia, foro regional de la REDSSI, 2012), en La Paz (Bolivia, en el año 2012). En la investigación más reciente, el trabajo de campo sobre formas de agenciamiento, a través de la producción cultural, para la paz, la interculturalidad y la formación ciudadana, se costó también con recursos del semillero.

6 Para el año 2011, los estudiantes de Gestión Cultural y Comunicativa matriculados eran 110

Los eventos seleccionados para ello fueron el XVIII Festival de la Juventud y los Estudiantes (Quito, diciembre 2013) y el HAY Festival Cartagena (enero 2014). En el evento al que fuimos invitados en Turbo (Antioquia, Colombia, mayo 2014) tomamos también notas, e hicimos entrevistas, sobre sus procesos y actuaciones como agentes culturales. Nuestros percatamientos más relevantes se comentan a continuación.

## REFLEXIÓN FINAL

Recordando el papel central que Descartes daba al percatamiento en la construcción del conocimiento científico, de esta experiencia, así relatada, quiero resaltar tres elementos que me han hecho percatarme de que, finalmente, quienes hemos crecido y nos hemos formado como animadores juveniles en la práctica de orientación, asesoría y animación de procesos comunitarios, interiorizamos ciertos principios que, en este momento, se hacen visibles en la universidad, con la posibilidad de pasar a hacer parte de corpus de conocimientos y procedimientos formalizados para la acción educadora, la gestión cultural y la formulación de políticas -que en este caso serían políticas universitarias de investigación formativa-. Esto se hace desde las nuevas profesiones de lo socio-cultural. Estos percatamientos son:

1. Son los estudiantes quienes toman la iniciativa de hacer algo. Piden al profesor que sea un facilitador. Existe el dicho -común incluso en los centros educativos-: “es mejor frenar que arriar”. Desde una perspectiva freiriana: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos unos a otros con la mediación del mundo”.
2. Se demanda esfuerzo a los estudiantes interesados, una vez ya están motivados. La motivación puede venir del interés individual, pero es más fuerte cuando se refuerza en los procesos de grupo. Una buena relación -involucrando afecto- con el profesor-facilitador, también resulta motivante. Rousseau lo expresaba diciendo: “que dependa, no que obedezca”. Por eso, los procesos de animación de grupos, establecen una fase de confianza y amistad, antes de proponer ejercicios más serios de concientización o análisis de la realidad. La demanda de esfuerzo hace parte de una administración estratégica de recursos pedagógicos que van con el cuerpo del animador-educador social-agente cultural<sup>7</sup>.

3. El diálogo que resulta de la interacción entre estudiantes demandantes y facilitador que distribuye trabajo, asume también la forma acción-reflexión-acción. Por eso, durante los cinco días de Encuentros en la Gestión Cultural, el Equipo Organizador y el profesor-facilitador, se reúnen todas las mañanas para comentar los logros y problemas de la jornada anterior y ultimar detalles sobre la jornada que comienza. También, la noche de festejo después del cierre y la evaluación de la semana, en la clase de animación socio-cultural cumplen esta función de actualizar el diálogo. En la última temporada, la planeación de las actividades mejoró notablemente gracias a dos elecciones acertadas: la primera es la de reunirnos en un sitio fuera de la universidad -el Jardín Botánico de la Universidad de Caldas-, lo cual nos permitió escapar de otras ocupaciones y responsabilidades que podría mantener distraído al grupo. El segundo acierto fue dedicar la primera hora de reunión a charlar informalmente sobre lo que cada uno está haciendo. Este espacio de “chisme” (en el buen sentido), nos ha facilitado la vinculación del semillero en otros procesos que tienen lugar en la carrera, de manera activa y ha permitido que fluyera información sobre eventos y oportunidades cuando estos se presentaron.

<sup>7</sup> Un ejemplo de esta administración de recursos pedagógicos es la primera tarea propuesta a los interesados en los 10 años de la carrera: pedir “cotizaciones buenas” es una tarea administrativa, en el contexto de la gestión cultural, resulta análoga a las tareas mecánicas de laboratorio en el semillero de Biología de la Universidad de Antioquia en 1997 (Ossa Londoño, 2004, p. 242).

Respecto de la extrapolación de la situación de la gestión cultural en Colombia con la educación/pedagogía social en España, podemos decir:

1. Pese a las grandes diferencias entre los contextos colombiano y español, es necesario seguir consolidando nuestra comprensión del campo de las profesiones de lo socio-cultural. Aunque en España las ciencias sociales clásicas toman fuerza al tiempo con las profesiones orientadas a la intervención socio-cultural (en la década de 1980), considero que sigue siendo útil diferenciar las nuevas y jóvenes profesiones, en cuanto transdisciplinarias y aplicadas.
2. Las recomendaciones e ideas que Galán Carretero (op.cit.) propone para la educación social en los centros de secundaria obligatoria, pueden sugerir también cosas para la gestión cultural en la universidad. Específicamente, me parece interesante la posibilidad de pensar de manera sistémica la universidad y tener previsión de los riesgos y dificultades que pueden abocarnos a una situación de exclusión. Sin embargo, si bien parece viable que un educador social tenga amplio margen en un colegio, asesorando a profesores, padres de familia e implementando ideas; los encargados de la oficina de divulgación cultural no siempre tienen la oportunidad de ser escuchados en instancias de política educativa (que podría ser eventualmente también cultural). El lugar correcto para promover el accionar de un educador social que se enfoque en la universidad son las facultades, asistiendo sobre las mejores maneras de promover la formación en ciudadanía activa, no solo en las aulas, e independientemente de las carreras y los niveles de formación.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio, Pablo Christian (2012). La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 20, 273 - 301. Disponible en:

<[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/246](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/246)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014  
doi:[http://dx.doi.org/10.7179/psri\\_2012.20.9](http://dx.doi.org/10.7179/psri_2012.20.9).

Barahuna, Tania. (2011). “La construcción de la formación socio-cultural en Brasil: avances y retrocesos”. *NOVUM: Revista de ciencias sociales aplicadas*, 1, 35-42, 2a. Época. Disponible en:

<<http://revnovum.manizales.unal.edu.co/attachments/article/28/taniabarauna31.pdf>>. Fecha de acceso: 30 jun. 2014.

Cárdenas Rodríguez, Rocío. (2012). Valores y actitudes de los/as jóvenes andaluces en contextos pluriculturales. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 75-86.

Disponible en:

<[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/23](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/23)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014

Galan Carretero, David (2012). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 57-71. Disponible en:

<[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/22](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/22)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014

Jaramillo, Hernán; Piñeros, Luis Jaime; Lopera, Carolina & Álvarez, Jesús María (2006). *Aprender haciendo: Experiencia en la formación de jóvenes investigadores en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Longás, Jordi (2012). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 137-151. Disponible en:

<[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/28](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/28)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014.

López Mendialdea, Ana María (2005). Motivos y factores explicativos del abandono académico universitario en el ámbito de las ciencias sociales. Tesis doctoral (con mención europea) en Didáctica y Organización Escolar. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

López Noguero, Fernando (2008). “Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea”. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 123-135. Disponible en:

<[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/27](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/27)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014.

Lozano Escobar, Javier Orlando (2011). Construyendo disciplina de la Gestión Cultural en América Latina. *NOVUM: Revista de ciencias sociales aplicadas*, 1, 2a. Época, 21-32. Disponible en:

<<http://revnovum.manizales.unal.edu.co/attachments/article/29/javierlozano1.pdf>>. Fecha de acceso: 30 jun. 2014.

Luzuriaga, Lorenzo (1993 [1954]). *Pedagogía Social y Política*. Madrid: CEPE.

Melo, Victor Andrade. (2013). Sobre o conceito de lazer. *Revista Sinais Sociais*, 23, 15-36. Accesible en versión digital en:

<<http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/sesc/revistas/sinaissociais/n23/setembro+dezembro+de+2013>>. Fecha de acceso: 30 jun. 2014.

Morán, María del Carmen et al. (2012) Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 20, pp. 61 - 101. Disponible en:

<[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/239/235](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/239/235)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014  
<doi:[http://dx.doi.org/10.7179/psri\\_2012.20.2](http://dx.doi.org/10.7179/psri_2012.20.2)>

Natorp, Paul (2001 [1915]). *Pedagogía social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (edición y estudio introductorio de Conrad Vilanou Torrano). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ossa Londoño, Jorge. (2014). Formación, comprensión e investigación: Tres variables imprescindibles en la cultura universitaria. *Uniphuri/versidad* Revista electrónica 4, (3). Artículo accesible en:

<<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12215/11080>>. Con acceso: 22 jun. 2014.

RedCOLSI (2013). “Reseña de la Red RedCOLSI”. Página web de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación -RedCOLSI-. Accesible en:

<<http://www.fundacionredcolsi.org/index.php/institucional/resena-de-la-red>>

Soriano Diaz, Andrés. La violencia en relaciones de pareja en estudiantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 18, 87-97. Disponible en:

<[http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/59](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/59)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014

Úcar, Xavier (2012). Las profesiones de la sociocultura en España: ¿colonización, adaptación o creatividad?. *Revista Internacional Animación Territorios y Prácticas Socioculturales*, 2, 11-23. Accesible en:

<[http://www.atps.uqam.ca/numero/ATPS\\_2\\_2011\\_es.php#num2\\_ucar](http://www.atps.uqam.ca/numero/ATPS_2_2011_es.php#num2_ucar)>. Fecha de acceso: 22 jun. 2014.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica*. Bogotá: Taurus.

# LA PERTINENCIA DEL EJERCICIO CRÍTICO DE LA DOCENCIA EN EL CHILE DE HOY

Munita, Marisa Ángela Guzmán  
Universidad Católica Silva Henríquez  
journalistmgm@gmail.com

## Palabras clave

ciencia pedagógica, pedagogía social, ejercicio crítico de la docencia, desafíos

## RESUMEN

Diversos autores han sostenido la urgencia de estimular la dirección científica y preparación consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje, a fin de mejorar el desempeño de las funciones del profesional de la educación.

En Chile, el modelo educativo enfatiza la importancia de que el educando asuma un papel activo en su formación, consciente de lo que necesita aprender para alcanzar su pleno desarrollo, para lo cual propone al profesor generar condiciones pedagógicas que lo potencien. Para ello, los esfuerzos del Estado han apuntado a implementar y financiar numerosos programas para profesionalizar la labor docente, con lo que se aspira disminuir la exclusión social y elevar la calidad de la educación; no obstante, tal aspiración no se ha concretado.

Desde un enfoque teórico que concibe la pedagogía como ciencia autónoma con sus propias leyes y principios, y la pedagogía social, como parte de la ciencia pedagógica, se reconoce el rol de la escuela como institución de inclusión social, y del propio profesor como agente de liberación, integración y cambio social.

Se trata de un estudio exploratorio que mediante la revisión documental y el análisis cualitativo, tiene por objetivo analizar la pertinencia de proponer el ejercicio crítico de la docencia, como vía para responder a los desafíos de lograr una educación de calidad, inclusiva, igualitaria y equitativa para todos.

## INTRODUCCIÓN

A través de la historia, en las culturas latinoamericanas el espacio social ha reflejado una serie de relaciones de jerarquía y poder que han llevado a una profunda desigualdad social, que se ha manifestado en una desigualdad educativa.

En Chile, si bien el derecho a la educación está resguardado en la Constitución Política de la República, en la práctica, la Ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE) es la ordenanza que articula tal derecho con la “libre enseñanza”, lo que confronta la responsabilidad de las escuelas de educar a las personas para conseguir su desarrollo e integración como miembros útiles a la sociedad, con un modelo neoliberal exitista, que emplaza la selección cognitiva, económica y social de sus miembros. Esta segregación aumenta la exclusión e inequidad, especialmente de las clases sociales más desposeídas<sup>1</sup>.

Con todo, a través del marco curricular, el Estado regula el tipo de educación que aspira promover entre sus ciudadanos. En su última actualización (amparada en los decretos 254/2009 y 256/2009), toma por referente a la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE, 2005), para situar el cúmulo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que proyecta desarrollar, para favorecer que la ciudadanía enfrente y resuelva situaciones complejas y se desenvuelva competentemente en distintos ámbitos de la vida. Este enfoque ha sido asumido también por las instituciones de educación superior que imparten pedagogía, por cuanto el agente que materializa tales aspiraciones, es el profesor.

Ante la perniciosa influencia del modelo económico, formar sujetos sociales capaces de analizar críticamente los diversos escenarios relacionales, socio-históricos y culturales que definen la realidad compartida, resulta vital para mejorarla. Esto plantea un gran desafío, por cuanto: “Vivimos en un mundo complejo y muy problemático, ensombrecido por situaciones que nos

recuerdan la precariedad, violencia y exclusión social.” (Baptista, 2012, p. 38).

En este contexto, contar con profesionales de la educación capaces de superar creativamente las contradicciones del sistema, resulta fundamental para potenciar el desarrollo cultural, integración social y transformación que la educación busca provocar en sus miembros.

Esto conlleva reflexionar en la manera que estamos contribuyendo a generar el perfeccionamiento del hombre como ser social y, en consecuencia, del cómo se abordan los problemas y disfuncionalidades de los integrantes de la comunidad, desde una visión holística y analítica de la realidad educativa en la que se participa e interviene.

Por lo anterior, los próximos apartados recogen la revisión bibliográfica y documental que busca responder al objetivo planteado y encaminar la dirección de la reflexión propuesta.

<sup>1</sup> De acuerdo al ranking de países con mayor segregación social, (Índice Duncan) Chile ocupa el 2º lugar. Fuente: Fundación 2020

## LA CIENCIA PEDAGÓGICA

El planteamiento de si es la pedagogía una ciencia, ha sido objeto de controversias desde la segunda mitad del siglo XX. Su estrecha relación con la ciencia de la educación, ha hecho que sus deslindes sean difusos. Producto de lo anterior, no han sido pocos los teóricos que han puesto en duda su autonomía.

Sin embargo, adscribimos al criterio de Prieto Figueroa (citado por García Batista, 2008) cuando la define como ciencia autónoma, al señalar: “Tiene, pues, la pedagogía un objeto propio, no comprendido en el campo de otras ciencias, posee un método [...] para abordar la investigación y realización de su objeto...” (p. 3).

Tal vez porque se ocupa tanto de la educación como de la enseñanza, su campo de acción resulta impreciso, lo que en ocasiones la ha relegado al plano de disciplina. No obstante, se organiza en: “... un sistema unitario de leyes y principios de carácter general. Reúne, por tanto, las condiciones de una verdadera ciencia independiente”. (idem); que como tal, dirige científicamente su objeto de estudio: el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La consideración de este sistema de leyes y principios, conlleva al examen crítico de las bases en que se fundan los supuestos pedagógicos esenciales en que descansa la actividad del maestro, de modo de impulsarlo a su evolución, desde una perspectiva científica, transformadora y ética (Fabelo Corso, 2003; Ronda Ortín, 2012).

De acuerdo a Parra Vigo (2002), tal transformación, demanda evolucionar los propios “...componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de la personalidad que permiten que se desarrollen desempeños sociales deseables en el contexto particular de la actuación profesional.” (p. 7).

Ante este reto, adoptar una perspectiva crítica permite dimensionar la importancia de examinar permanentemente las herramientas y recursos que se emplean para enfrentar positivamente la incerteza, la incertidumbre y el riesgo que implica la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje. Después de todo, comprender la singularidad de los individuos y grupos,

analizar el contexto situacional en que se insertan los alumnos, aun atender sus puntos de vista y evaluar sus actitudes y formas de concebir y concebirse en el mundo, resultan ser la antesala que conlleva a que éstos se desarrollen integralmente.

Desde una perspectiva pedagógica, promover el cambio social implica asumir la autorreflexión crítica de los referentes que enmarcan el ejercicio docente, como vía para favorecer -tanto en maestros como educandos- el acceso al universo simbólico en que se fundan las sociedades, de manera de incitar la transformación cualitativa que requiere desarrollarse como personas, y así contribuir a humanizar el medio que se habita.

Proveer una educación de calidad, inclusiva y humana para todos, constituye una problemática compleja, que se dificulta aún más cuando los profesores no exhiben adecuados niveles de preparación para realizar sus funciones. De hecho, algunos estudios advierten que existe: “...suficiente evidencia para relacionar la baja calidad profesional docente con los deficientes niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en el aula.” (Mourshed, Chijioko & Barber, 2012, p.61).

Desde nuestra representación, la calidad del desempeño docente se favorece ante la realización consciente de la actividad, lo que responde a una necesidad social, por cuanto en el profesor se deposita la responsabilidad de promover la valoración de los principios de respeto e igualdad y desarrollar en el sujeto la autonomía para superarse.

## LA PEDAGOGÍA SOCIAL

El trabajo de Paul Nartop aporta significativamente al desarrollo de una corriente que examina la influencia de la pedagogía en la sociedad, y que postula que tanto el conjunto de condiciones sociales que enmarcan la educación, como las condiciones educativas que provee la sociedad, son tema de la pedagogía.

Desde una dimensión social, la educación puede operar tanto como un medio de control y reproducción, como de transformación, por lo que prestar atención educativa a problemas humanos y sociales como la marginalidad y exclusión, propicia la valoración consciente que precisa superarlos.

En este escenario, la pedagogía social, como parte de la ciencia pedagógica, norma y enmarca su propia identidad, otorgando herramientas para desarrollar la conciencia crítica que guíe a los sujetos a un proceso de reflexión construido a partir de la razón. En este proceso, los profesores son los principales agentes formativos que preparan a los sujetos para la vida comunitaria, al encargarse durante toda la escolaridad de la formación integral de sus miembros. Por tanto, su labor no se reduce a sólo incrementar la adquisición de conocimientos, sino que son responsables de afianzar actitudes y conductas democráticas, de manera de equipar al conjunto, para afrontar su realidad e intervenirla.

Lo anterior expresa la urgencia de ejercer la docencia de manera crítica, por cuanto la actuación del profesor es determinante para transmitir a los sujetos el conjunto de valores sociales que la colectividad demanda, mediando su progreso como ser social, al desarrollar tanto su potencial cognitivo, como su conducta con otros. Por esta razón, a continuación se exponen los aportes de las leyes y principios pedagógicos, en tanto caminos para involucrar activamente al profesor en la revisión de sus marcos y referentes, para generar los cambios necesarios desde su campo laboral.

## LAS LEYES PEDAGÓGICAS Y EL EJERCICIO CRÍTICO DE LA DOCENCIA

La anhelada calidad y equidad educativa, demanda accionar recursos teóricos, metodológicos y actitudinales que aporten a vincular el contenido de la especialidad disciplinar, con la dirección sistémica del proceso pedagógico. En este cometido, las leyes y principios propuestos por Carlos Álvarez de Zayas (1999), contribuyen invaluablemente a orientar la dirección científica que requiere el ejercicio docente.

Desde nuestra perspectiva, la consideración de tales orientaciones, permite dar respuesta contextualizada a las necesidades de formación profesional pedagógica, por cuanto sistematiza acciones y procedimientos que implican activamente al propio docente, para revelar la integración de componentes necesarios para su formación integral, como profesional de la educación. Apostar a una educación de calidad, supone educar la personalidad de los sujetos y despertar en ellos la conciencia de lo apremiante que resulta intervenir su realidad histórica concreta, a fin de transformarla cualitativamente. Lo anterior se favorece con la consideración de los siguientes principios:

- **La ley de la relación de la escuela con la vida:** la consideración de que la Escuela es el espacio donde se transmite cultura y que le corresponde al profesor ofrecer apoyos para avanzar la formación de estructuras tanto cognitivas, como afectivas y valóricas; destacan la importancia de la conexión que el docente establezca entre el saber teórico-conceptual y su utilidad práctica para la vida de los educandos. Favorecer la interacción de los profesores con el entorno comunitario, nacional y global, resulta ser una acción fundamental para aportar al objetivo conjunto de construir una sociedad más equitativa (Kemmis, 1988). Conciliar lo instructivo y educativo en el contexto de la actuación profesional, facilita cumplir exitosamente el encargo social y a la vez, permite demostrar calidad en los desempeños esenciales al rol pedagógico.

- **La ley de la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje:** el enorme potencial de la pedagogía para afianzar los procesos educativos más allá del asignaturismo, se concreta ante la consideración de los componentes del proceso que le corresponde a los profesores orientar.

En este sentido, Mitjans (1995) y Addine (1997), destacan la relación de las leyes de Álvarez de Zayas con el carácter sistémico, estructural y funcional, de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, los que se clasifican en “estáticos y dinámicos.” Los componentes estáticos toman cuerpo en los Planes y Programas de estudio, y expresan las demandas que la sociedad le plantea a la Escuela, que debe resolver el maestro: objetivos, contenidos y diseño del proceso.

Por su parte, a los componentes dinámicos corresponden el método, medios, formas de organización y evaluación. Estos colaboran a que el profesor alcance los objetivos trazados, aportando una estructura secuencial que orienta la lógica de la dinámica interactiva “profesor-estudiantes-grupo de alumnos”, en correspondencia con el contexto situacional y sociocultural en que se desarrolle el proceso. También expresan el vínculo funcional de los diversos recursos de aprendizaje que el profesor prepara y selecciona para transferir el contenido; y constata el grado de cumplimiento de los objetivos trazados mediante la evaluación del proceso en todas sus etapas.

Relevamos la pertinencia de considerar estas leyes, por cuanto aportan a la organización consciente de la tarea de orientar, ejecutar y controlar el proceso formativo, en relación a las diversas y complejas condiciones, necesidades, motivaciones, valores y experiencias personales y colectivas que se ponen en acción durante el ejercicio docente, en independencia de las disciplinas.

Estos principios, propician el desarrollo del razonamiento activo, crítico y sistémico, de los propios profesores respecto de sí mismos y de su interacción con otros, en el contexto de lograr su superación profesional, como requiere el sortear exitosamente las contradicciones del sistema -activa y reflexivamente- lo que

desde nuestra perspectiva, describe lo que denominamos “ejercicio crítico de la docencia”.

De esta manera, el nexo esencial para concretar este ejercicio crítico, en el aula, lo constituyen la observación de los principios caracterizados por el citado autor, por cuanto dirigen el trabajo del profesor conforme a los fines superiores de la educación y la enseñanza: preparar para la vida. (Álvarez de Zayas, 1999).

Así, lograr que el profesor asuma su tarea con una intencionalidad consciente, que posteriormente se verifique en la calidad de su desempeño y actuación profesional pedagógica, involucra considerar:

- El carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, lo que conlleva sistematizar acciones que fortalezcan el desarrollo de conocimientos y habilidades, y la gestión de recursos para vincular lo abstracto con lo concreto.
- El vínculo de la educación con el medio social y cultural; y de la teoría con la práctica, lo que conlleva considerar el proceso de manera sistémica.
- La relevancia de considerar la diferencia y relación entre instrucción, educación y desarrollo, de lo que implica hacerse cargo no sólo del desarrollo cognitivo de los alumnos bajo la guía del docente, sino del afectivo y valórico.
- El carácter colectivo y a la vez individual de la educación, con la consecuente atención del profesor a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso, para orientar al desarrollo de la personalidad, de modo asequible, incluyente y respetuoso.

Lo anterior pone de relieve el papel protagónico del estudiante, bajo la conducción de un profesor que valore los criterios anteriormente expresados, como vía para orientar la dirección y desarrollo de estructuras cognitivas, volitivas y afectivas; y examinar críticamente tanto su actividad, como al sistema en que se funda el proceso pedagógico, de manera que: “... evidencie el enfoque integral de la estructuración de este proceso” (Fernández,

González & Recarey, 2002, p. 97). Desde nuestra posición, tal enfoque constituye una alternativa para que el profesor mejore su desempeño profesional; de lo cual depende elevar la calidad de la educación provista.

## DESAFÍOS EN EL CHILE DE HOY

Como se expusiera, la libertad constitucional para que la educación funcione en Chile como una mercancía y no como un derecho social, afecta el derecho a recibir una educación de calidad.

Pese a ello, la presión del Estado por concretar “resultados de aprendizaje” a corto plazo, instala la cuantificación periódica de estos resultados, lo que se lleva a cabo mediante la prueba nacional que mide de la calidad de la enseñanza (SIMCE), cuyos sistemáticos deficientes resultados se explican, en parte, porque se levanta sobre la segmentación social del sistema educativo.

En el ámbito de la profesionalización docente, la demanda por contar con profesores “efectivos”, impone una visión técnica de la enseñanza y una concepción exitista del proceso educativo, ambas de raigambre positivista que -hasta la actualidad- se impone en Chile para abordar la solución a los problemas educativos.

Y porque la consecuencia de exhibir óptimos resultados de aprendizaje es acceder a subsidios económicos del Estado, el interés por éstos empuja la práctica de segregar a los niños y jóvenes provenientes de ambientes desfavorecidos, lo que genera una brecha que constituye un problema país, hasta hoy.

Ante este escenario, contar con profesores reflexivos y críticos del sistema y de sus propias funciones y actividad, constituye un imperativo ético ineludible, por cuanto mejorar el sistema educativo requiere la disposición volitiva a la acción que conlleve asumir creativamente la solución a las contradicciones personales y sociales.

Sin embargo, la propuesta formativa de las universidades chilenas, en la actualidad, tiende a separar los dominios de la especialidad disciplinar de los pedagógicos, y por motivos económicos, se relega la inmersión del estudiante de pedagogía al mundo escolar real, sólo al último año de formación, lo que retrasa el despliegue del potencial profesional pedagógico que le permita al profesor, dimensionar las consecuencias sociales derivadas de un ejercicio docente que no revele con nitidez altos niveles de autorreflexión crítica y motivación para emprender con autonomía las acciones necesarias para profesionalizar la labor *ad infinitum*.

Pese a que revertir este panorama involucra decisiones políticas y económicas ajenas a la autora de este artículo, la reflexión crítica de la trascendencia de la labor profesional docente y la responsabilidad social que involucra, llama a examinar los valores que lo sustentan y la determinación personal de asumir los cambios que requiera su actuación profesional, dado que ésta influye decisivamente en la concepción ética y valórica de los sujetos que educa. (Perrenaud, 2004).

Si se considera que como política de Estado, el Gobierno de Chile proyecta contar con profesores que exhiban: “...mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender y de juzgar y discernir moralmente en forma, acorde con la complejidad del mundo en que les tocó desempeñarse” (Cox & González, 1997, p. 103); instar el ejercicio crítico de la docencia, constituye una alternativa para favorecer que el proceso pedagógico oriente, efectivamente, el desarrollo del sujeto como ser integral. (Simons, 2001; Guzmán Munita, 2011; Zayas, 1997).

Como se ha expuesto, este afán choca con lo que a nivel político le ocurre a la educación en Chile, por cuanto, las diversas administraciones no han evidenciado una intención seria de provocar la ‘transformación social’ que en el discurso se declara perseguir: lograr una educación inclusiva, igualitaria, equitativa y de calidad. (Mineduc, 2008).

Las consecuencias derivadas del ejercicio docente reproductivo, centrado en la cuantificación de resultados y no en la cualificación

del proceso docente-pedagógico, inhibe: “...construir y desarrollar una dimensión política del trabajo socio-educativo” (Ortín, 2012, p. 62). Le corresponde, por tanto, al propio profesor sortear las barreras del contenidismo y la instrumentalización tradicionales, desde una visión científica, activa, reflexiva y crítica de su ejercicio docente, con disposición ética a involucrarse en procesos de innovación educativa y autoperfeccionamiento, y con conciencia plena de lo que connota examinar permanentemente los referentes y principios que enmarcan su acción pedagógica, por cuanto: “La conciencia moral se educa buscando soluciones a los nuevos dilemas éticos” (Idem)

## CONCLUSIONES

Desde nuestra representación, superar las contradicciones del sistema se favorece cuando el recurso humano docente, se aboca a su superación para crecer ante realidades sociales y conocimientos cambiantes; los que requieren su participación activa.

El contexto chileno contemporáneo, la perspectiva crítica enriquece y abre posibilidades para que el profesor discierna su actividad, y opte por los procedimientos más adecuados al contexto, momento y características de los educandos, sin dejar de observar holística y críticamente su realidad, a fin de transformarla.

El conocimiento disciplinar y curricular de los Planes y Programas, no puede estar separado de la comprensión profunda de los referentes teóricos y políticos que los enmarcan, así como de la reflexión crítica de los fundamentos de la enseñanza que el profesor asume en su propia praxis al darles curso, como profesional crítico e intérprete de los saberes y la cultura heredados. En el desempeño de sus funciones, el profesor debe exhibir competencias para vincular los conocimientos teóricos adquiridos con su concreción práctica, en concordancia con los diversos contextos vinculados con la profesión, que debe intervenir y mejorar.

Así las cosas, el ejercicio crítico de la docencia, constituye una alternativa para que el profesor mejore cualitativamente su desempeño, cuestionando y fortaleciendo las herramientas teóricas

y prácticas que utiliza, avanzando la "... autorregulación, compromiso y responsabilidad social, como elemento básico de sus motivaciones profesionales e identidad, con la carrera y la profesión."(Molina & Catellanos, 2007, p. 11).

La implicación personal del profesor con su propio desempeño, amplifica las posibilidades de brindar soluciones innovadoras a los problemas que plantea el contexto de la interacción educativa –en su estructura y funciones- de lo cual depende elevar la calidad de la educación provista. Y cuando el profesor examina críticamente si su desempeño profesional es consistente con las necesidades y desafíos de su comunidad, se abren posibilidades para afrontar problemas humanos y sociales, tal como revela el análisis documental expuesto.

Desde nuestros referentes, el desarrollo pleno de los integrantes de la comunidad, depende de los grados de conciencia con que el profesor asuma, que su rol es tanto instructivo como educativo, pues en él descansa el encargo social de preparar a los sujetos 'para la vida', por lo que, dimensionar los alcances de ejercer una profesión en que el objeto de trabajo lo constituyen seres humanos -iguales en dignidad que el propio preceptor- constituye una vía para superar la inercia del consumo y reproducción del saber que se perpetúa, pese a las reformas.

La revisión crítica de la estructura categorial de leyes y principios de la ciencia pedagógica y los postulados de la pedagogía social presentados, tributan a responder nuestro objetivo, por cuanto abren la indagación y debate respecto de cómo superar el conductismo funcional y técnico, justificando la pertinencia de proponer el ejercicio crítico de la docencia como alternativa para dar solución a los desafíos que plantea ser agentes culturales de cambio social, de manera de lograr las transformaciones que precisa el sistema, de manera activa y constructiva, pese a sus contradicciones.

No obstante, la reflexión crítica que antecede la acción de sortear innovadoramente las diversas barreras que amenazan el exitoso desempeño de las funciones docentes pedagógicas, comprometen la autorregulación y motivación para el cambio del propio maestro, lo que ciertamente conlleva a preguntarnos, qué posición adoptaremos personalmente ante esto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1997). *Didáctica y Currículum. Análisis de una experiencia*. Bolivia: Editorial AB.
- Baptista, I. (2012). Ética y educación social – interpretaciones contemporáneas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49. Acedido em 15 de Março de 2014, em [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/68/64](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/68/64)
- Cox, C., & González, P. (1997). Políticas de Mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de los años 90. En Cox, C., González, P., Núñez, I., & Soto, F., *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*. (pp. 101-180) Chile: Ministerio de Educación.
- Fabelo Corzo, J. R. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. México: Editora BUAP.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación Científica*. Barcelona, España: Editorial Heder.
- Fernández, A., González, A. M., & Recarey, S. (2002). Principios Para la dirección del proceso pedagógico. In García Batista, G. (comp.), *Compendio de pedagogía* (pp. 80-101). La Habana: Pueblo y Educación. 2ª Ed.
- García Batista, G. (2008). *Temas de introducción a la formación pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación. 2ª Ed.
- Guzmán Munita, M. (2011). Sociedad y Educación: la educación como fenómeno Social. *Revista Foro Educacional*, 19, 109-120.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación, UCE (2008). *Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de Educación Básica y Educación Media. Decretos Supremos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones*. Acedido em 17 de Janeiro de 2014, em <http://www.educrea.cl/otec/pdfs/AJUSTES%CURRICULARES/>
- Mitjans, A. (1995). Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y a crear: un enfoque personalógico para su estudio y comprensión. En Colectivo de autores, *Pensar y crear: estrategias, métodos y programas* (pp. 80-128) La Habana: Editorial Academia.
- Molina, E. & Castellanos, J. (2007). *La motivación profesional pedagógica: Necesidad y Realidad*. Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana.
- Mourshed, M., Chijioko, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Acedido em 5 de Fevereiro de 2014, em <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC61V.pdf>
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Acedido em 2 de Fevereiro de 2014, em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/3507036.pdf>
- Olivares Molina, E. & Mariño Castellanos, J. (2007). *La motivación profesional pedagógica: Necesidad y Realidad*. Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana.
- Parra Vigo, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. (tese de doutoramento) Pedagogical Institute Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ronda Ortín, L. R. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/69/65](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/69/65)
- Simons, C. D. (2001). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. La Habana: Colección Proyectos.
- Zayas, A. R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia.
- Zayas, C. A. (1999). *La escuela en la vida: didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.



# LEER EN LA UNIVERSIDAD: PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y CURRÍCULO

Sánchez-García, Sandra  
Yubero, Santiago  
Universidad de Castilla-La Mancha  
sandra.sanchez@uclm.es; santiago.yubero@uclm.es

## Palabras clave

Alfabetización académica, promoción lectora, Educación Superior, educadores sociales

## RESUMEN

La idea de que la lectura y la escritura son habilidades que se desarrollan durante la infancia, nos lleva a creer que su responsabilidad recae principalmente en la educación básica. Pero el desarrollo de estas habilidades no debe ser un tema exclusivo de la escuela, sino que afecta también a los niveles educativos superiores, ya que la mayor parte de la comunidad universitaria está compuesta por jóvenes que se están formando y para los que la escritura y la lectura son, o deberían ser, actividades cotidianas ligada al aprendizaje, la formación y el conocimiento.

La sociedad actual, en la que la irrupción de las tecnologías de la información ha modificado las formas de acceder a la información y generar conocimiento e, incluso, las formas de comunicación y participación ciudadana, demanda nuevas alfabetizaciones. En este contexto es imprescindible el desarrollo de nuevas competencias que garanticen el acceso de toda la comunidad universitaria a la información. Pero, además, la lectura es y debería ser la herramienta imprescindible para potenciar la capacidad de entender la realidad y orientarse en el mundo. Por ello, es importante no solo formar estudiantes capaces de acceder al conocimiento y la información a partir del uso de las tecnologías, sino sobre todo capacitarlos para utilizar la información de forma eficaz, reflexiva y responsable, asumiendo la importancia de la reflexión crítica.

Los estudios sobre hábitos lectores vienen a confirmar el elevado número de estudiantes universitarios que no tienen interés por leer, que se acercan a la lectura únicamente como instrumento de aprendizaje, sin que esta forme parte de su estilo de vida. Estos estudios, que nos ofrecen datos cuantitativos sobre las tendencias lectoras de la población universitaria, evidencian la necesidad de no descuidar la formación del hábito lector y el desarrollo de la competencia lectora entre los universitarios.

En este trabajo presentamos una serie de experiencias llevadas a cabo desde el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha, vinculadas a la promoción de la lectura entre la comunidad universitaria y, especialmente, entre los estudiantes. Estas experiencias son solo una muestra de la importancia de incluir la lectura y la escritura dentro de la práctica docente.

## LECTURA Y UNIVERSIDADE

La sociedad actual se encuentra en un momento de transformación estructural debido, en buena parte, a la revolución tecnológica de las últimas décadas. Ya desde los años noventa del siglo pasado nos hallamos inmersos en la llamada sociedad informacional o sociedad del conocimiento, entendiéndose como una sociedad en la que el crecimiento económico y la generación de riqueza y de poder se estructura socialmente sobre el control del conocimiento y la información. Esta sociedad es el resultado de la rápida expansión y democratización de las tecnologías de la información y la comunicación, destacando especialmente el papel de internet como medio de comunicación rápido y accesible a todo el mundo. Todo ello ha permitido verdaderos avances para la edición y difusión de la información, pero al tiempo ha generado una sobreabundancia de información que, a su vez, ha motivado nuevas necesidades formativas que puedan facilitar el acceso y el uso de la información, para que el individuo pueda transformarla en conocimiento.

Además, con el desarrollo desde principios del siglo XXI de los denominados medios sociales, esta sociedad eminentemente tecnológica exige nuevas formas de participar, comunicar y colaborar en la red. La aparición de una nueva tecnología modifica sustancialmente la forma en la que se estructura y se procesa el conocimiento, lo que repercute directamente en los procesos de la alfabetización y en los procesos educativos.

Mantenerse al día ante la abundancia de información, las herramientas tecnológicas e interfaces diversos, y la explosión de contenidos generados por los usuarios, hacen más necesario que nunca aprender a encontrar, interpretar, organizar y recuperar información relevante. Esto hace aún más imprescindible la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y competentes en el manejo de esta información.

La universidad no es ajena a esta situación y todos estos cambios han modificado de forma sustancial la forma de enfrentarnos a la práctica educativa. Además, la instauración del Espacio Europeo de Enseñanza Superior ha modificado las formas de ser profesor y de ser estudiante, así como la estructura de las disciplinas, centrando los conocimientos en el desarrollo de una serie de competencias o habilidades básicas y transversales.

En este sentido, debemos tener en cuenta la evolución del concepto mismo de alfabetización académica, entendido inicialmente como la necesidad de “enseñar a leer, a escribir y a estudiar en una determinada cultura escrita, en una específica comunidad académica” (Carlino, 2006, p.14). Y ha evolucionado, años después, hacia la necesidad de que los alumnos aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc. (Carlino, 2013). En definitiva, se trata de poner en consonancia todos los conocimientos, las habilidades, los valores y las prácticas profesionales cotidianas que demanda la sociedad actual dentro de la universidad.

La vorágine tecnológica en la que nos hayamos inmersos exige nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas competencias digitales e informacionales que garanticen el acceso de toda la comunidad universitaria a la información. Desde hace varios años las universidades han asumido estas nuevas funciones a través del desarrollo programas centrados en el desarrollo de competencias informáticas e informacionales (CI2). Estos programas, como señala la CRUE (2013), deben asegurar que en los estudios de grado el alumnado universitario desarrolle las siguientes habilidades:

1. En relación con el ordenador y sus periféricos: entiende las partes más comunes de la máquina, identifica y entiende los componentes de un ordenador personal, y trabaja con periféricos cada día más complejos y con más funcionalidades.
2. En relación con los programas: sabe instalar y configurar las aplicaciones más comunes: aplicaciones ofimáticas, navegadores, clientes de correo electrónico, antivirus, etc., y conoce los principales programas para utilizar en cada ámbito temático.
3. En relación con la red: accede a la red, conoce los recursos disponibles a través de internet, navega eficazmente y conoce los beneficios y riesgos de la red.

#### 4. En relación con la información:

- Busca la información que necesita.
- Analiza y selecciona la información de manera eficiente.
- Organiza la información adecuadamente.
- Utiliza y comunica la información eficazmente de forma ética y legal, con el fin de construir conocimiento.

Estos programas tienen como objetivo enseñar a los alumnos a seleccionar, buscar, organizar, comunicar y difundir información de forma crítica, en diferentes situaciones, a pesar de la sobreabundancia de información, de los cambios tecnológicos y de los distintos soportes documentales. En general, las actuaciones van encaminadas a la consulta y manejo de fuentes de información en distintos soportes, la elaboración de estrategias de búsqueda, la consulta de motores de búsqueda y metabuscadores, y el manejo de herramientas ofimáticas.

Sin embargo, estos programas olvidan un aspecto fundamental y es la necesidad de analizar y valorar críticamente la información. En este contexto, como describe Martín Valdunciel (2013), la lectura es y debería ser la herramienta imprescindible para desarrollar, revisar y transformar el propio saber, pero también para potenciar la capacidad de entender la realidad y orientarse en el mundo.

Es evidente que la utilización de las nuevas tecnologías exige nuevos saberes pero, del mismo modo, es necesario seguir desarrollando la habilidad tradicional de la lectura. Como señala Millán (2002, p. 21), “la lucha por comprender y utilizar las nuevas tecnologías digitales exige muchas cosas nuevas, pero presupone las antiguas. Y la más importante de ellas es la lectura”. Esta idea de la competencia lectora como base sobre la que deben asentarse el resto de las competencias está presente en las conclusiones del estudio elaborado por Williams y Rowlands (2007) sobre el comportamiento de la denominada “Generación Google”. Con este término se designa a todos los nacidos a partir de 1993, cuya característica común es haber crecido con el

fenómeno Internet y, por ello, se les presupone un cierto dominio de todo lo referente a las nuevas tecnologías y a la utilización de los recursos de la red. Este informe, que viene a matizar estas suposiciones, señala dos conclusiones fundamentales sobre cómo serán los investigadores del futuro, y que Fernández (2009) resume de esta manera:

- Se sigue necesitando una buena competencia lectora para no ser analfabeto digital, ya que hay coherencia entre ser un buen lector analógico y un buen lector digital, por lo que la competencia lectora resulta imprescindible.
- La Generación Google es muy buena utilizando las tecnologías, pero esta habilidad no nos indica que, necesariamente, sean mejores buscando información, ya que siguen siendo necesarios unos determinados criterios básicos de selección y de evaluación de la ingente cantidad de información a la que se tiene acceso.

Por ello, es importante no solo formar estudiantes capaces de acceder al conocimiento y la información a partir del uso de las tecnologías, sino sobre todo que las personas estén capacitadas para utilizar la información de forma eficaz, reflexiva y responsable, asumiendo la importancia de la reflexión crítica. Este enfoque lleva implícita la comprensión lectora como elemento clave de todo el proceso de formación.

En la universidad no solo se debe trabajar para formar estudiantes capaces de acceder al conocimiento y a la información a partir del uso de la tecnología, sino sobre todo capacitarlos para utilizar la información de forma eficaz, reflexiva y responsable, asumiendo la importancia de la reflexión crítica. Este enfoque “lleva implícito la comprensión lectora como elemento clave de todo este proceso de formación” (Yubero, Sánchez-García & Larrañaga, 2010, p.197).

La idea de que la lectura y la escritura son habilidades que se desarrollan durante la infancia, nos lleva a creer que su responsabilidad recae principalmente en la educación básica. Pero el desarrollo de estas habilidades no debe ser un tema exclusivo de la escuela, sino que afecta también a los niveles educativos

superiores, ya que la mayor parte de la comunidad universitaria está compuesta por jóvenes que se están formando y para los que la escritura y la lectura son, o deberían ser, actividades cotidianas ligada al aprendizaje, la formación y el conocimiento.

Leer es comprender y, por tanto, es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, ya que es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. Pero se trata de formar “lectores capaces de leer las líneas, pero también entre líneas y detrás de ellas” (Cassany, 2006, p.52).

## EL HÁBITO LECTOR DE LOS UNIVERSITARIOS

Como señalan los informes del Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros publicados anualmente por la Federación de Gremios de Editores de España, los universitarios presentan los niveles de lectura más elevados de la población. No obstante, estos informes presentan como limitación el hecho de ofrecer, bajo un mismo concepto de lectura, una gran variedad de prácticas realizadas por estas personas dentro de su actividad como estudiantes: lectura de apuntes, lectura de artículos, lectura de información en internet, lectura de capítulos o libros vinculados con su formación y lectura voluntaria de carácter ocioso (Larrañaga, Yubero, & Cerrillo, 2008). Por ello, gran parte de su elevado índice lector viene determinado por una lectura instrumental, que carece de base sólida para confirmar la existencia de hábito lector.

Por ello, una cuestión a tener en cuenta en el ámbito universitario, aunque parezca paradójico, es el elevado número de estudiantes que no tienen interés por leer de forma voluntaria, y que se acercan a la lectura únicamente como instrumento de aprendizaje, sin que la lectura forme parte de su estilo de vida. Para poder hablar de hábitos lectores es necesario que el sujeto interprete la lectura como un hecho cultural relevante y como una destreza individual importante. Para ello, la lectura deberá entenderse como una práctica socialmente bien valorada. Pero, desafortunadamente, vivimos en la “sociedad del currículo” (Zaid, 1996), en la que nos formamos asistiendo a cursos, conferencias, congresos..., y donde leer nos quita tiempo si no sirve para un aprendizaje inmediato y específico. Cada vez más, la lectura se restringe al ámbito profesional o al consumo de información puntual, teniendo para la mayoría un valor puramente instrumental. Gil Calvo (2001) habla de una “desnaturalización lectora”, que afecta a la cualidad lectora, es decir a qué se lee. Para determinar el hábito lector de una población la diferencia no está ya en saber leer o no, sino en qué, cómo y por qué se lee, teniendo en cuenta que para ser lector se requiere leer y hacerlo de forma voluntaria y placentera.

La lectura no forma parte de las actividades cotidianas que realizan los estudiantes universitarios. Como muestran los últimos informes INJUVE, las actividades preferidas de los jóvenes entre 15-29 años en su tiempo libre y de ocio son el uso del ordenador, seguida de actividades como salir con los amigos, escuchar música o ver la televisión. Mientras que la lectura de libros, de periódicos y de revistas se encuentra por debajo de actividades como viajar, ir al cine, practicar deporte, e incluso, no hacer nada.

La educación cotidiana que en sus dimensiones pedagógicas y sociales propicia la lectura, determina que no solo sea importante por el tiempo que ocupa, sino porque en ellas se van depositando y proyectando –como en muchas otras actividades formativas o recreativas que se realizan en los tiempos libres– modos de socializarse especialmente significativos para la vida de los estudiantes, para su futuro profesional y para lo que podrán acabar siendo sus centros de interés más vitales (Caride, Lorenzo & Rodríguez, 2012, p.57).

Los estudios elaborados por Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008), Bas Martín (2010) y Yubero, Larrañaga y Pires (2014), evidencian que, para buena parte de los universitarios, la lectura tiene un carácter básicamente instrumental, lo que influye de forma negativa en la construcción del hábito lector. El análisis de los patrones de lectura utilizados en estos estudios confirma que ser o no ser lector es bastante más que el simple hecho de leer. Lo que define a la persona sin hábito lector no es exactamente no leer, sino leer únicamente por obligación y con una motivación instrumental, restringiendo su actividad lectora al mínimo requerido. Además, estos trabajos reflejan cómo la lectura voluntaria no suele aparecer en los estilos de vida de muchos de estos jóvenes. El hecho de tratarse de estudiantes y universitarios, lleva asociada a su imagen social la práctica de la actividad lectora, lo que unido a la representación social positiva del lector, provoca la aparición de la categoría de “falsos lectores” (Larrañaga & Yubero, 2005), para referirse a aquellos sujetos que distorsionan su imagen lectora para obtener la deseabilidad social.

Estos estudios, que nos ofrecen datos cuantitativos sobre las tendencias lectoras de la población universitaria, evidencian la necesidad de no descuidar la formación del hábito lector y

el desarrollo de la competencia lectora entre los universitarios, especialmente, de aquellos cuyo futuro profesional está relacionado con el ámbito educativo.

Por ello, es imprescindible crear entornos en los que leer sea una actividad placentera y cotidiana. Para fortalecer el hábito lector de los universitarios debemos procurar ofrecerles contextos en los que se facilite su acercamiento a la lectura recreativa y la posibilidad de comentar las lecturas, de reflexionar y opinar sobre su implicación emocional con el texto.

## LA PROMOCIÓN A LA LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En octubre de 1999 se crea en la Universidad de Castilla-La Mancha el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil). Este centro universitario de investigación, el primero de estas características en España, tiene como objetivo fomentar y promocionar los estudios, la formación y las investigaciones el ámbito de la lectura. Por este motivo, desde su creación se han puesto en marcha distintas iniciativas que intentan promocionar la lectura entre la comunidad universitaria intentando que esta contemple el libro como un bien cotidiano y necesario, y la lectura como una actividad relevante dentro de su propio estilo de vida.

Una de las primeras iniciativas llevadas a cabo, fue la puesta en marcha en 2002 del primer Club Universitario de Lectura. Pionero en este ámbito, este club de lectura nace con el objetivo de compartir experiencias y tiempos de lecturas entre los distintos miembros de la comunidad universitaria. Desde sus inicios la importancia de este club de lectura ha radicado, principalmente, en su definición como “un espacio integrador en el que entran en contacto, en torno a un mismo objetivo, distintas personas con edades, inquietudes, hábitos y gustos de lectura diferentes, siendo precisamente la diversidad de perfiles de los participantes uno de los elementos más enriquecedores de esta iniciativa” (Sánchez-García, Yubero & Larrañaga (2010, p.5).

Además, teniendo en cuenta la importancia que en el ámbito universitario tiene el hecho de formar lectores críticos y competentes, tanto la elección de las lecturas como la dinámica de las sesiones intentan adquirir una dimensión más enriquecedora que el simple entretenimiento; fomentando el desarrollo del pensamiento crítico de los asistentes, a partir de la reflexión y el debate de temas de actualidad.

En este sentido, queremos señalar las posibilidades que la organización de estas reuniones pueden llegar a tener en este ámbito como observatorios del entorno social en el que están inmersos. A partir de la lectura de algunas obras literarias vinculadas a distintos conflictos sociales como la violencia de género, la globalización o la migración, se plantean actividades orientadas al debate, la crítica y la reflexión a partir de grupos de discusión. De esta forma, como describen Navarro y Yubero (2004), el club de lectura se convierte, además, en espacio para la investigación de procesos sociales, ya que las reuniones permiten el desarrollo de investigaciones en las que el punto de partida es la literatura y la lectura como herramientas de sensibilización y de prevención.

## LOS ESPACIOS DE LECTURA: LECTURA VOLUNTARIA Y CURRÍCULO

Por iniciativa del CEPLI, se crea en 2010 en la Facultad de Trabajo Social del Campus de Cuenca el primer Espacio de lectura. Basado en la filosofía del movimiento internacional BookCrossing, tiene como objetivo compartir no solo un lugar de encuentro, sino fundamentalmente libros y lecturas. Este espacio, que se nutre de las donaciones personales de profesores y alumnos, intenta ser un sitio para el intercambio de lecturas. Los libros se pueden coger libremente y llevártelos el tiempo que desees, aunque para favorecer un funcionamiento dinámico de este espacio se ha establecido un mes como plazo aproximado de devolución. Además, durante el curso 2013-2014 se ha puesto en marcha un nuevo espacio, en esta ocasión en colaboración con las Facultades de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Educación y Humanidades, donde se encuentra la titulación de Educación Social.

Un aspecto que desde el principio se ha tenido en cuenta en este proyecto ha sido la importancia de que los lectores compartieran sus opiniones, valorando las lecturas y dándoles la oportunidad de expresar sus preferencias lectoras. Para ello, se han creado diferentes plataformas virtuales en las que los lectores pueden expresar sus comentarios. Estos espacios virtuales se convierten así en otros lugares de encuentro y debate para los lectores, pero esta vez aprovechando las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías y, especialmente, los medios sociales. No debemos olvidar que, como señala Lluch (2014), el uso de los medios sociales en la promoción lectora enriquecen y expanden la lectura generando mayores oportunidades de diálogo y creando auténticas redes sociales de lectores.

Para dinamizar el intercambio de opiniones durante este curso se ha creado un blog (<http://blog.uclm.es/espaciolectura/>) en el que toda la comunidad universitaria (alumnos, PAS y profesores) puede hablar de lecturas, libros, autores y experiencias lectoras. Este blog se concibe como una herramienta para compartir las opiniones sobre los libros que circulan en el Espacio de lectura, al tiempo que nos permite seguir de alguna forma el movimiento de los libros. Se trata de dar cabida a las “3 eRRes” que definen la filosofía BookCrossing, que son:

- **Read (Lee):** todos los lectores tienen en común la lectura de estos libros.
- **Register (Regístralo):** la forma más cómoda y abierta de saber quién ha leído estos libros es dejando su comentario en el blog con su valoración.
- **Release (Libéralo):** volver a dejar los libros en “libertad”; en este caso no solo devolviéndolos al Espacio de Lectura, que es el punto de encuentro físico de todos los libros, sino también donando los propios lectores algunos libros.

Desde el curso 2013-2014, este proyecto tiene una conexión con la programación curricular de la asignatura optativa “Alfabetización y promoción lectora”, del Grado de Educación Social. Esta asignatura tiene como objetivo la adquisición de habilidades de intervención socioeducativa en áreas relacionadas con la alfabetización y la lectura. A lo largo del desarrollo de todo el currículo la literatura y la lectura adquieren gran protagonismo dentro de la formación de los futuros educadores sociales. Con el objetivo de formar profesionales “que sean capaces de valorar los libros y la lectura como elementos de intervención socioeducativa en el aula, en la familia o desde los centros culturales y servicios sociales” (Sánchez-García & Yubero, 2010, p. 205).

En esta asignatura los alumnos tienen asignadas unas tareas prácticas relacionadas con los contenidos y dinamización del blog creado para el Espacio de Lectura. Los alumnos son los encargados de crear las entradas o posts y motivar al resto de sus compañeros a participar en el blog dejando comentarios y

compartiendo contenidos. Para facilitar el intercambio de opiniones el blog tiene cinco categorías de entrada diferentes:

- Reseñas de los libros que están circulando en el Espacio de Lectura.
- Entradas con información sobre los autores de los libros.
- Nuestros libros: un espacio en el que invitar a la lectura de otros libros. Libros que todavía no han leído pero que les gustaría, libros que han leído y recomiendan su lectura... En definitiva, una invitación a que otros libros atractivos y de calidad puedan formar parte de este Espacio de Lectura.
- Actividades relacionadas con la lectura que se programan a lo largo del curso académico en el Espacio de Lectura, en la universidad o en la ciudad, con el objetivo de animar a la comunidad universitaria a participar en estas actividades: clubs de lectura, encuentros con autores, conferencias, ferias, etc.
- Noticias vinculadas al mundo del libro y a la lectura: premios literarios, concursos y certámenes de escritura, noticias en los medios sobre hábitos lectores, etc. En definitiva, una sección en la que estar informado sobre temas relacionados con los libros y la lectura.

El hecho de que sean los propios alumnos los que se encarguen de las entradas y el contenido del blog ayuda a potenciar además la escritura. No debemos olvidar que lectura y escritura son un binomio inseparable, y que esta última es también una de los pilares de la alfabetización académica.

Con el objetivo de crear un espacio de comunicación inmediata con y entre los alumnos de la asignatura, se ha creado, además, un grupo en Facebook (<https://www.facebook.com/groups/espaciodelectura/>). En él compartimos noticias e información sobre libros y lectura, breves entradas que son un pequeño anticipo de lo que después, de forma más extensa y trabajada, puede ser un post para el blog.

La configuración de este grupo es abierta, por lo que a pesar de estar formado inicialmente por los alumnos de la asignatura, ha conseguido captar la atención de otros usuarios de la red. Cualquier persona interesada en su contenido puede formar parte de este grupo, aunque debe ser aceptado o invitado por alguno de sus miembros. El hecho de ser seguidos y leídos por personas ajenas a la comunidad universitaria motiva a los alumnos, al sentirse parte activa de este proyecto.

A pesar de la corta trayectoria de este proyecto podemos comprobar la buena aceptación que ha tenido, no solo por los alumnos de la asignatura, sino por el resto de la comunidad universitaria. En líneas generales, la iniciativa ha sido bien aceptada entre el profesorado que colabora donando libros para el Espacio de Lectura, pero sobre todo por los alumnos. El Espacio de lectura se ha convertido en un lugar de encuentro, de descanso, de tertulia y de intercambio de libros. Pero además las redes sociales les ofrecen la posibilidad de hablar de lectura con sus iguales. El hecho de que las recomendaciones de libros, de autores y de actividades las hagan sus propios compañeros motiva más su participación en el proyecto. En este sentido, es importante recordar cómo las relaciones entre iguales son claves en los procesos de socialización, especialmente en estas edades, lo que sin duda se refleja en los procesos de recomendación de lecturas (Yubero, 2004).

## REFLEXIÓN FINAL

Este trabajo es solo una muestra de lo que desde la universidad puede hacerse para promocionar la lectura entre los universitarios. Es importante que todos los implicados en el proceso educativo de los estudiantes entendamos la lectura no solo como una herramienta de trabajo, sino fundamentalmente como vehículo de promoción integral del universitario.

Además debemos tener presente que, como señala Carlino (2013), las alfabetizaciones académicas incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. Por lo que el desarrollo de la lectura y la escritura debe ser una parte fundamental del currículo universitario ocupando un lugar privilegiado en la práctica docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bas Martín, N. (2010). Educar para leer y leer para educar: alfabetización lectora en la asignatura documentación informativa. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 243-266.
- Caride Gómez, J.A., Lorenzo Castineiras, J.J., & Rodríguez Fernández M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57, 355-381.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2)*. Madrid, CRUE. Recuperado de [http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/manual\\_ci2\\_completo.pdf](http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/manual_ci2_completo.pdf)
- Fernández, L. (2009). *Lectura y competencias del ciudadano*. Cuenca: CEPLI.
- Gil Calvo, E. (2001). El destino lector. En E. Gil Calvo, S. Castrillón, T. Colomer, P. Barrena, A.M. Machado, C. Budnick, et al. (Eds) *La educación lectora* (pp. 12-26). Madrid: Fundamentos.
- Injuve (2013). *Informe Juventud en España (2012)*. Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012\\_o.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_o.pdf)
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-21 Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Martín Valdunciel, M<sup>a</sup> E. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe*, 8. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/172>
- Millán, J. A. (2002). La lectura y la sociedad de la información. *Primeras Noticias: literatura infantil y juvenil*, 187, 19-27.
- Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2010). La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. En E. Larrañaga (coord.), *Miradas a los social* (pp.197-206). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-García, S., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El papel de la Biblioteca Universitaria en la formación del hábito lector. En XV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía *Bibliotecas: rompiendo barreras, tejiendo redes*. Málaga: Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/93>
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos*, 1, 43-60.
- Navarro, R., & Yubero, S. (2004). Historias de vida-Historias de ficción: Valores y creencias en torno a la violencia contra la mujer en el contexto de un club de lectura. En S. Yubero Jiménez, E. Larrañaga Rubio & P. Cerrilo Torremocha (Coord.), *Valores y Lectura: Estudios multidisciplinares* (pp. 173- 233). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10578/1906>
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Instituto Politécnico.
- Yubero, S., Sánchez-García, S., & Larrañaga, E. (2010). Lectura y universidad: la promoción de la lectura desde la biblioteca univervitaria. En Rösing, T. M. K., & Rettenmaier, M. (coord.), *Biblioteca, lectura y multimedia* (191-208). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social. En D.P. Rovira, E. Zubieta, S. Ubillos Landa, & I. Fernández Sedano (coord.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 819- 844). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Williams, P., & Rowlands, I. (2007). *Information Behaviour of the Researcher of the Future*. Bristol: British Library, JISC. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf>
- Zaid, G. (1996). Notas sobre la desaparición del libro. *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 2, 561-564.

# O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA EM PROGRAMAS PARA ADOLESCENTES ENVOLVIDOS EM DELITOS

Guará, Isa Maria Ferreira da Rosa  
UNIAN- Universidade Anhanguera de São Paulo  
isamariaguara@gmail.com

**Palavras chave**  
estado do conhecimento, adolescente em conflito com a lei, intervenção, socioeducação

## RESUMO

O presente artigo focaliza a produção de conhecimento sobre a ação socioeducativa com adolescentes que cumprem medida judicial a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 1990 a 2008 com o objetivo de contribuir para o avanço na qualidade do atendimento do sistema socioeducativo. Num universo de 418 trabalhos coletados, são analisados especialmente os 34 trabalhos que sugerem modelos, métodos ou técnicas para a ação socioeducativa. A ausência de cultura de avaliação e de articulação entre os órgãos de execução, o sistema de justiça e o mundo acadêmico indicam a importância da tarefa de investigar e organizar informações para subsidiar os processos de formação de profissionais nessa temática. Discute-se a potencialidade da pedagogia social como suporte teórico destas intervenções, numa área de muitas tensões e contradições. Consideramos que a especificidade da ação educativa em sua dimensão interdisciplinar e nas diversas modalidades legais deve oferecer várias formas de trabalhar com este adolescente e não pode prescindir de uma base de dados com metodologias e ferramentas de intervenção criticamente analisadas respondendo à demanda de referências e inovações para a prática profissional. Destacam-se na pesquisa as seguintes categorias - aplicação de técnica terapêutica, atividades de cultura e esporte, a formação moral e a alteridade, inovações na metodologia do atendimento, justiça restaurativa e educação escolar em espaços socioeducativos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que buscou na produção acadêmica brasileira as informações e reflexões inspiradoras sobre a intervenção em programas e projetos que executam as medidas socioeducativas para adolescentes que cometeram delitos. Motiva-se principalmente pela ausência de fontes de consulta sobre as alternativas metodológicas, modelos socio-pedagógicos ou terapêuticos aplicáveis a programas socioeducativos de internação, semi-liberdade, liberdade assistida e prestação de serviços a comunidade, resultantes de medidas judiciais aplicadas.

A compreensão sobre a produção de conhecimento na perspectiva interdisciplinar que o tema requer, teve como base a consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, resgatando a contribuição da academia para a ação socioeducativa entre os anos de 1990 a 2008. A busca destas referências parte da constatação de que, diferentemente da tradição internacional que avalia e acompanha os diferentes modelos de atendimento, não temos no Brasil uma linha de pesquisa consolidada para o estudo, avaliação e monitoramento dos programas com vistas à validação de experiências e tecnologias “que funcionam”, na linha das investigações sobre “What works”, ou de outras que avaliam programas baseados em evidências na aplicação da justiça juvenil.

Cinco aspectos podem ser evocados como pontos de partida que justificaram a escolha do tema de investigação: a especificidade e a complexidade da ação educativa com adolescentes envolvidos em delitos que impõe um desafio importante à investigação acadêmica, a expectativa social sobre a eficácia da ação socioeducativa, a ausência de argumentos científicos suficientemente organizados para embasar a defesa do caráter socioeducativo e não apenas punitivo das medidas, o descompasso entre a aplicação das medidas e sua tradução em programas de intervenção socioeducativa e a dispersão e invisibilidade das referências e estudos sobre o adolescente autor de infração.

Trazer o debate sobre o atendimento para o âmbito acadêmico significa tensionar a velha questão da relação entre a pesquisa e a prática, cujo debate não será possível no âmbito deste artigo.

O distanciamento entre os temas discutidos nas pesquisas acadêmicas e a prática social não se deve certamente a uma escolha pessoal do pesquisador, mas também a condições objetivas de pesquisa e à articulação ou desarticulação entre as instituições de ensino e pesquisa e as instituições sociais voltadas ao atendimento. Não é comum a vinculação de institutos de pesquisa à programas de execução na área da justiça juvenil.

Depoimentos de profissionais que atuam em programas socioeducativos referem-se a práticas promissoras que apresentam pistas sobre o que pode ser melhorado, mas ainda não constituem metodologias a serem disponibilizadas para outras aplicações. Há ainda outras práticas socioeducativas bem conduzidas que carecem de avaliação e aquelas que configuram tendências mais ou menos naturais de ação, enraizando-se na cultura institucional sem, contudo superar seu caráter provisório.

## A AÇÃO SOCIOEDUCATIVA PARA ADOLESCENTES ENVOLVIDOS EM DELITOS

O tema “adolescentes em conflito com a lei” repercute de forma quase sempre dramática na mídia nacional, alimentado pelos episódios de violência envolvendo adolescentes. Nestes momentos, a demanda por respostas sobre as possibilidades de uma ação educativa junto aos jovens envolvidos surge mais intensamente e punir e educar são ações concorrentes na representação da opinião pública.

O que se pode perceber nos momentos de pressão sobre o sistema de atendimento é que o debate sobre o fenômeno da violência e as possibilidades de intervenção junto aos adolescentes resvala quase sempre para a indicação de mais restrição de liberdade ou diminuição da idade para responsabilização penal do adolescente, o que vem resultando num aumento gradativo, embora menos intenso nos últimos anos, de medidas de internação. O Levantamento Nacional do Sistema Socioeducativo informa que o universo de adolescentes que cumprem medida socioeducativa no país em 2010 somava 58764 adolescentes sendo 18.107 em programas em meio fechado e 40.657 em programas em meio aberto (Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2011, p.11 - 26).

Trata-se, portanto, de um desafio considerável a formação dos profissionais que atuam nos inúmeros serviços e programas existentes ou necessários para responder às demandas dos adolescentes e, em especial, em relação à dimensão sociopedagógica dos programas (Caliman, Silva, Graciani & Paiva 2012, p.7) que vem sendo secundarizada pelas emergências e pressões para o aumento da punição destes adolescentes.

Refletindo sobre a ineficácia das sanções (re) socializadoras da Justiça Juvenil, Salas (2013, p.9) considera que, talvez em decorrência disto, se constate um “déficit de legitimidade”; e lembra que também Kant e Hegel já indicavam que as tentativas de “modificar a personalidade do indivíduo por meio da força, representa uma lesão da dignidade humana.”

Entendendo o enlaçamento destas ações profissionais com a pedagogia social, Gadotti (2012, p.13) reconhece a fragilidade da formação dos profissionais do campo socioeducativo “já que a universidade e as teorias da educação não dão conta dessa tarefa”, pois são recentes os estudos sobre “a pedagogia dos direitos” e a educação social no país. Esta constatação corrobora a crença de que a potencialidade socioeducativa das medidas legais aplicadas ainda não se traduziu em conhecimento consolidado sobre as estratégias e práticas mais adequadas para cada uma das medidas judiciais indicadas ou para os diferentes adolescentes envolvidos em delitos.

Resta às instituições que atendem estes adolescentes a criação de suas próprias alternativas de atenção e educação a partir dos parâmetros oferecidos pelas leis que regulam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no Brasil (SINASE) e do conhecimento especializado que seus profissionais trazem de seu campo de saber, que não é automaticamente aplicável à situação educativa dos programas e serviços para adolescentes envolvidos em delitos (Caliman, 2012 p.07) refletindo sobre estas práticas educativas pondera que elas próprias acabam sendo “desqualificadoras do seu valor educacional” considerando que muitos educadores não têm formação pedagógica e lhes falta “embasamento científico no tratamento dos conteúdos” ou não há indicadores de para avaliação de sua ação educativa.

A própria viabilidade dos processos socioeducativos para adolescentes em cumprimento de medida judicial tem sido posta em causa, como se vê nesta reflexão de Salas (2013):

*A justiça do menor fracassou em seu afã educacional e (re) socializador. Esse fato ficou evidente em um dos seus instrumentos mais característicos, o dos centros correccionais ou de reabilitação, como reconheceram até mesmo os fundadores do movimento a favor dos tribunais de menores (PLATT, 1982), diagnóstico que subsiste até os dias atuais em seus elementos fundamentais (FELD, 1999: 272-273; Albrecht, 1993).*

*“A medida educativa e de (re) socialização revelou-se, assim, uma pena e não uma ação de bem-estar” (p.4).*

Antonio Carlos Gomes da Costa (2006) propõe pensar uma superação desta contradição entre o caráter punitivo e socioeducativo das medidas judiciais no cruzamento da dimensão jurídica e da dimensão pedagógica tendo como eixo articulador o conceito de responsabilização, considerando que na dimensão pedagógica das garantias processuais o sujeito já responde plenamente por seus atos, em processos que incluem severidade e justiça ritualizada.

Os críticos do sistema, muitos dos quais vamos encontrar entre os pesquisadores e acadêmicos, sinalizam que a exigência de um projeto político-pedagógico para as unidades de atendimento ou para os programas em meio aberto, na prática, parece ser apenas formal: os parâmetros do SINASE ainda são pouco conhecidos, debatidos e aplicados. Esta pesquisa mostrou que há um volume razoável de produções acadêmicas que tematizam o adolescente em conflito com a lei, mas estes estudos mantêm-se nas bibliotecas universitárias desconhecida do público interessado. Nas políticas públicas responsáveis pelos serviços socioeducativos, os estudos e relatórios técnicos sobre projetos de intervenção são de acesso restrito às instituições executoras ou produtoras.

Entendendo a potencialidade da pedagogia social como suporte teórico destas intervenções, Isabel Baptista (2012, p.41-42) posiciona o debate sobre a educação social como um desafio que se associa à necessidade de definição de uma teleologia da educação social uma vez que a reflexão sobre “o «bem» e/ou os bens que devem definir e orientar o «saber ser» e o «saber fazer» dos educadores sociais” tendo em vista a legitimação dos “processos de desenvolvimento e reconhecimento de uma comunidade profissional autônoma” exige uma problematização mais ampla, para além da “racionalidade sociopedagógica essenciais e relativas ao próprio estatuto antropológico, epistemológico e sociopolítico da educação social”. Nesta perspectiva pondera que



sendo a educação social uma “área da pedagogia social especificamente vocacionada para a «práxis» educativa em contexto de «ação social»” em várias «profissões sociais», ela se torna de certo modo um campo que agrega uma “diversidade de perfis técnicos, em conformidade com novos valores e novos modelos de intervenção social”.

Abordando a natureza essencial da ação socioeducativa, Costa (2006) inscreve a socioeducação como a preparação do jovem para o convívio social.

*A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-culturais, a abordagem social e psicológica de cada caso, as práticas esportivas, a assistência religiosa e todas as demais atividades dirigidas ao socioeducando devem estar subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.*

O enfrentamento das questões complexas da realidade cotidiana dos programas socioeducativos mostra que a representação social sobre os problemas e as soluções dos programas para da juventude em conflito com a lei não é homogênea. Há sempre uma expectativa de mudança, mas há pouco caminho percorrido para se indicar com clareza as metodologias adequadas para esta mudança. É geral a percepção de que ela depende de fatores políticos, sociais e conjunturais, que limitam a realização de expectativas de mudanças a partir dos sujeitos.

## METODOLOGIA

O estudo sobre o estado do conhecimento ou o estado da arte, como é mais usualmente descrito, permite identificar, organizar e analisar a produção acadêmica numa determinada área reunindo o conhecimento acumulado e disperso com a finalidade de favorecer novas apropriações e sínteses que sinalizem os avanços alcançados e apresentem as lacunas da pesquisa ou sua conexão com as demandas de conhecimento.

O processo inicial desta pesquisa levantou os estudos já existentes do tipo “estado do conhecimento”. Vale destacar, portanto, a existência de quatro pesquisas nesta linha que focalizaram direta ou indiretamente o tema do adolescente em conflito com a lei. A primeira delas, coordenada pela Profa. Dra. Marília Sposito (USP/SP) estudou “O Estado do Conhecimento sobre juventude em Educação” (2002). A pesquisadora encontrou entre as pesquisas sobre a juventude 16,6% que tratavam do adolescente em situação de exclusão social, 2,8% sobre Jovens e violência e 2,3% sobre grupos juvenis.

Daniel Cardoso (2009) realizou a pesquisa “O estado de conhecimento sobre Liberdade Assistida no Brasil nas últimas décadas” consultando 137 teses e dissertações na base de dados da USP, no DEDALUS da UFRJ e no Banco da CAPES. Entre os principais temas abordados nas pesquisas, o autor destaca as imagens, percepções e representações sobre delitos e as medidas socioeducativas, os adolescentes em conflito com a lei nos programas e projetos e o adolescente e sua relação com a escola.

A Profa. Dra. Maria Helena Zamora (2008) da PUC-RIO pesquisou a produção recente em psicologia na área do adolescente em conflito com a lei entre 2001-2007 em que aponta alguns temas mais comuns entre eles: perfil do jovem, motivações para o delito, relação com a família e comunidade, ligação com as dinâmicas criminais - em especial de drogas ilegais e a situação do sistema socioeducativo nacional.

A Dissertação de Mestrado em Direito - “Os múltiplos olhares sobre o adolescente e o ato infracional: análises e reflexões sobre teses e Dissertações da USP e da PUC/SP (1990 - 2006)” da

Profa. Maria Emilia Accioli Nobre Bretan (2009) percorre os temas mais abordados na produção acadêmica destacando entre os mais frequentes os estudos sobre o sujeito- adolescente, a medida socioeducativa, os direitos e garantias legais, os processos de institucionalização e criminalização e as políticas públicas, incluindo o sistema de justiça e as instituições executoras.

Nestes estudos sobre o panorama geral da produção acadêmica pode-se perceber que os temas de estudo mais recorrentes apresentam o quadro normativo e institucional, as trajetórias e características do adolescente em conflito com a lei e fazem uma leitura crítica da realidade social e institucional brasileira nesta área.

O corpus principal desta pesquisa também foi composto por produções acadêmicas de todo o Brasil, acessadas pelos resumos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com recorte temporal de 1990 a 2008, complementado posteriormente pela busca das versões completas dos trabalhos selecionados. Considerando tratar-se de um campo de estudo interdisciplinar foram selecionadas produções de áreas de Pedagogia/Educação, Sociologia, Serviço Social, Direito, Psicologia e Saúde entre outras.

Em relação ao tipo de medidas e programas em análise, foram consideradas aquelas que se objetivam em programas de interação, semiliberdade, liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade, uma vez que as demais medidas ocorrem especialmente no âmbito do sistema de justiça.

Na etapa inicial da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada a coleta dos resumos a partir de 15 descritores, a saber: Medidas socioeducativas, Delinquência juvenil, Adolescente Infrator, Jovem infrator, Justiça Juvenil, Programa socioeducativo, Socioeducação, Adolescente delinquente, FEBEM, Infração juvenil, Internação, Punição, Adolescente em conflito com a lei, Prestação de Serviços à comunidade, Liberdade Assistida.

Foram registrados inicialmente os resumos disponíveis de 680 teses e dissertações que, com a eliminação de dados duplicados ou não relativos ao tema do adolescente em conflito com a lei

reduziu a amostra para 418 dissertações e teses sobre o tema. Os resumos foram analisados, categorizados e inseridos numa planilha que constitui hoje a matriz do “Banco de Teses e Dissertações Adolescência e Conflitualidade- BTDAC .

Numa segunda etapa da pesquisa, procuramos consultar as informações do BTDAC selecionando as pesquisas que traziam algum subsídio para o tema da ação socioeducativa e foram localizados 34 trabalhos (8%) para o foco de nosso estudo .

## A AÇÃO SOCIOEDUCATIVA NA PESQUISA

A seleção de projetos de pesquisa diretamente convergentes com o tema da ação socioeducativa não foi uma tarefa fácil. A complexidade desta seleção tem relação com as indefinições, tensões e ambigüidades que a ação socioeducativa voltada para adolescentes em medida socioeducativa comportam. Sem a pretensão de analisar em profundidade todas as contradições da teoria e da prática optamos por apresentar elementos do debate que podem iluminar novas incursões em busca de conhecimento nesta temática.

As produções analisadas trazem discussões sobre a eficácia da socioeducação, cujo percurso histórico se desenhou quase sempre em posições de dualidade – repressão ou proteção - avigorando a curvatura da vara para um ou outro ponto de modo radical. Vimos ainda que, apesar da forte representação que o conceito de socioeducação já alcançou, ele não é auto-explicativo.

Os trabalhos estudados foram classificados pelas seguintes categorias:

- Aplicação de técnica terapêutica
- Atividades de cultura
- Atividades esportivas
- Formação moral e alteridade

- Inovação na Metodologia do atendimento
- Justiça Restaurativa
- Educação escolar em espaços socioeducativos

Esta categorização nos dá algumas pistas de análise. Na análise quantitativa, vemos que quase 1/3 das propostas se inserem na categoria “Inovação na Metodologia do atendimento”. De que tratam especificamente? Muitas delas constituem estudos de caso ou relatos de experiências de implantação de projetos em nível municipal, experiências que testaram ou propõem alternativas para o enfrentamento das dificuldades inerentes a política socioeducativa. Destacamos abaixo alguns destes temas e propostas dos textos integrais analisados nesta categoria e na categoria Aplicação de técnica terapêutica.

- Articulação de diferentes atores locais envolvidos no atendimento ao adolescente que comete ato infracional em programas municipais disponibilizando toda a metodologia do processo de formação e mobilização social.
- Mediação para uma cultura da não-violência, a partir da proposta do SUAS- Sistema Único da Assistência Social com um programa de fortalecimento de valores em atividades organizadas a partir dos temas: Cidadania, família, educação, cultura e trabalho.
- Uma ação pedagógica no atendimento dos casos complexos que indica a espiritualidade e o cuidado como importantes norteadores do trabalho cotidiano com adolescentes.
- Aconselhamento terapêutico que utiliza uma “variedade de métodos de cura (terapêuticos) para ajudar as pessoas a lidar com seus problemas e crises” e que valoriza a arte de ouvir ,adquirida por meio de um treino constante.

• A escrita de cartas como recurso didático da prática pedagógica para o trabalho com internos da FEBEM/SP que mostra como as cartas revelam e ocultam “valores e comportamentos, sentimentos, significados, embates, resistências, confrontos”.

• Uma ação de (re)criação de valores éticos, de consciência da realidade, de escolhas, de reconhecimento, de liberdade e de responsabilidades na diversidade dos projetos socioeducativos de iniciação profissional para adolescentes.

• Um programa de intervenção para ensinar habilidades parentais a dez mães monoparentais de adolescentes em conflito com a lei em sessões de intervenção e avaliação.

• A reconstituição do Plantão Psicológico a adolescentes e funcionários de quatro unidades de internação da Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM) do Estado de São Paulo , localizadas em dois complexos de internação.

• A entrevista motivacional, como técnica da entrevista com adolescentes infratores usuários de drogas como um recurso válido para estimular o adolescente a refletir sobre seu projeto de vida.

• A Biblioterapia como uma técnica psicoterapêutica que utiliza o estímulo e o exercício da leitura com resultados potencialmente úteis em terapia com adolescentes.

• A promoção de habilidades de resolução de problema como instrumentos para avaliar e promover o bem estar do adolescente com a aplicação de diversas ferramentas e técnicas em sessões semanais.

A terceira e a quarta categorias com conteúdos ligados à socioeducação são as atividades culturais e esportivas desenvolvidas pelos programas. Neste grupo de pesquisas destacamos as que abordam os benefícios do teatro como metodologia e como processo válido de trabalho com adolescentes que cumprem medida sócio-educativa, além de abordagens artísticas tais como “rap, break, grafite” que falam do universo adolescente, dos impasses

de sua vida, da privação de liberdade, dos sonhos, fantasias e expectativas para a vida em liberdade.

Nas referências à socioeducação no contexto das atividades esportivas podemos destacar o programa de intervenção baseado na orientação da Ginástica Geral que qual preconiza trabalhar os valores humanos tendo como elemento mediador a cultura corporal dos internos. Outro estudo discute a participação da educação física na formação de cidadania dos adolescentes internos propondo um movimento inovador com aplicação de jogos cooperativos com as diretrizes da concepção do movimento humano consciente. Há ainda dois outros um estudo sobre o potencial educativo da prática do futebol e da capoeira para a construção e o exercício da cidadania ativa nos programas em meio aberto que aposta na tomada de consciência do adolescente sobre sua própria dignidade, auto-estima e consciência corporal, estimulando a integração entre esporte e cultura para o desenvolvimento da consciência dos adolescentes.

Na categoria “Formação moral e alteridade” aparecem três produções:

- Um estudo sobre a mentoria como estratégia de educação de crianças e adolescentes com estímulo a atividades de suporte baseadas na amizade, aceitação, confirmação, aconselhamento e modelagem de papéis; recomendada especialmente na ausência de adultos que representem figuras positivas ou modelos para os adolescentes.
- Um Programa de Educação em Valores Humanos com conteúdos sobre a Vivência em Educação para a Paz, com cinco roteiros que trabalham temas específicos tais como: Ação Correta, Não Violência, Amor, Paz e Verdade.
- A Justiça Restaurativa e técnicas associadas a ela como a mediação de conflitos, como forma de atender as características especiais dos adolescentes que já vem sendo timidamente experimentado nas Varas da Infância e da Juventude no Brasil.

Na categoria Educação escolar em espaços socioeducativos aparecem quatro produções – duas delas focalizando a inclusão digital e outras duas sobre uma metodologia de ensino para unidades de internação provisória em São Paulo.

- A inclusão digital para adolescentes internos aparece como estratégia facilitadora de novas formas de informação, comunicação e interação, contribuindo para sua formação e para a melhoria de sua auto-estima e autonomia dos adolescentes.
- Um projeto socioeducativo de escolarização que se concretizou em uma política oficial de atendimento – o Projeto Educação e Cidadania foi analisado em duas produções:
  - Uma análise dos depoimentos dos adolescentes demonstra sua potencialidade nas discussões coletivas sobre projetos de vida pessoais e sociais.
  - Uma avaliação sobre a originalidade de sua organização curricular não disciplinar que propõe manter os adolescentes em contato com atividades didáticas e culturais que respeitam o contexto da sua reclusão temporária e suas singularidades.

## REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA

A pesquisa sobre a produção total de teses e dissertações no período analisado mostra que o olhar acadêmico sobre as práticas vem sendo principalmente um olhar crítico sobre “o que não funciona” e não sobre as práticas inovadoras.

Uma demanda de articulação entre a teoria e a prática surge nas reflexões elaboradas pelos pesquisadores que em geral revelam sentimentos de embaraço diante da complexidade da situação analisada, das histórias ouvidas, da aparente impotência no enfrentamento de questões que obviamente apresentam limitações para uma intervenção isolada.

As palavras de Biasin (2006) registradas abaixo revelam claramente estas inquietações

*Tais sentimentos manifestam-se especialmente quando nos deparamos com nossa impotência diante de algumas situações complexas, tanto referentes à estrutura histórico-cultural de nosso contexto social, a questões funcionais inerentes ao trabalho numa instituição total (p.128).*

Quanto às possibilidades de associação entre a teoria e a prática, a autora aponta, lembrando Gómez (2000, p.101) que a

*dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação. É preciso, portanto, desenvolver ações educativas comprometidas com opções de valores pessoais e depuradas nas tensões e resistências da prática (p.74).*

Nas produções relacionadas à intervenção analisadas nesta pesquisa podemos considerar que três delas discutem modelos mais amplos para a política pública: a fundamentação da Justiça Restaurativa para o atendimento do adolescente autor de ato infracional como um novo modelo de justiça e o Projeto Educação

e Cidadania para adolescentes em Internação Provisória, já assumido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo como currículo oficial. Também cabe nesta linha o projeto desenvolvido em Presidente Venceslau como metodologia de formação e mobilização social com vistas à municipalização das medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Há muitas referências sobre a valorização dos significados da cultura local que trazem pistas para o modo de ação de projetos socioeducativos no que diz respeito às comunidades onde se realizam as atividades nos casos dos programas em meio aberto ou às dificuldades decorrentes da cultura institucional nas unidades de privação de liberdade.

Muitos estudos falam sobre a necessidade de uma ampla rede de serviços para evitar a evasão escolar e atender adolescentes cuja biografia é marcada por vulnerabilidades e tensões e cujas demandas vão muito além das possibilidades de uma política pública específica, seja ela a educação ou a assistência social.

É interessante perceber o número significativo de estudos cujas propostas de atendimento recomendam projetos ligados à cultura da não-violência, ao fortalecimento de valores, à espiritualidade e ao aconselhamento pastoral, à (re) criação de valores éticos, voltados para o debate sobre a liberdade e a responsabilidade. Trabalhar os valores humanos de convivência social e a educação em valores humanos, a vivência em educação para a paz surgem como indicações recorrentes nas conclusões dos projetos.

Uma presença importante nas propostas de ação socioeducativa traz ao debate uma série de técnicas de caráter educativo-terapêutico que poderão ser mais bem investigadas quanto a sua eficácia, mas já constituem um acervo de referências para utilização em programas socioeducativos. Nesta perspectiva citamos os projetos sobre a escrita de cartas como recurso didático da prática pedagógica, o plantão psicológico para adolescentes e funcionários, a biblioterapia como uma técnica psicoterapêutica, o ensino de habilidades parentais aos familiares de adolescentes em conflito com a lei, ou ainda, o uso de metodologia de resolução de problemas, a mentoria de adolescentes e a mediação

de conflitos, esta talvez, a única já incorporada em alguns projetos públicos.

As atividades culturais e esportivas também ganharam espaço significativo nas produções acadêmicas (30% das produções selecionadas) como metodologias e como processos válidos de trabalho com adolescentes que cumprem medida sócio-educativa. A arte e o esporte, além de oferecerem espaço de continência e desenvolvimento pessoal e social são atividades que contam com muita adesão dos adolescentes pela oportunidade de aprendizagem associada ao lazer e à liberdade de expressão.

Na área esportiva nota-se que as tentativas de implantação de projetos em grandes instituições, como a FEBEM/SP esbarram em dificuldades e prioridades institucionais restritivas de avanços. Há ainda sugestões de incorporação da metodologia de jogos cooperativos e da capoeira como forma de diminuir o excesso de competitividade dessas atividades que podem gerar conflitos entre os adolescentes integrando cultura e esportes.

Consideramos que a continuidade desta pesquisa poderá agregar novas contribuições para ampliar o escopo da investigação colhendo dados da produção técnica dos próprios programas de atendimento das agências governamentais ou daqueles divulgados em fontes diversas como agências internacionais ou organizações não-governamentais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baptista, Isabel (2013). Ética e Educação Social: Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.

Biasin Vera Lucia (2006). *Um processo de inclusão digital no contexto da (re) inserção social de adolescentes privados de liberdade*. (Dissertação de Mestrado em educação) Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Bretan, M. Emilia (2009). Os múltiplos olhares sobre o adolescente e o ato Infracional: análises e reflexões sobre teses e Dissertações da USP e da PUC/SP (1990 - 2006). Acedido em 20 de junho de 2010, em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-18122009-134124/pt-br.php>.

Caliman, Silva, Graciani & Paiva 2012.p.07 (2012). Editorial. *Revista Diálogos. Universidade Católica de Brasília, 1 (1)*. Brasília: Universa. Acedido em 12 de maio de 2013, em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406>

Cardoso, Daniel (2009). Panorama da Discussão Acadêmica sobre a Liberdade Assistida. *Revista Anagrama. Revista Interdisciplinar da Graduação, Ano 2, 4, Junho-Agosto, 1-16*.

Costa, Antônio Carlos Gomes. (2006). Fundamentos teóricos e Metodológicos da pedagogia social, no Brasil. *Anais do 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social 2006*, São Paulo (SP) [online]. 2006. Acedido em 23 de janeiro de 2014, em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci_arttext)

Gadotti, Moacir. (2012). *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. *Revista Diálogos*. Universidade Católica de Brasília, v.1, n.1 (set.2012). Acedido em 12 de maio de 2013, em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3933/2406>

Gómez, A. I. P. (2000) Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In Sacristán, J. G., Compreender e transformar o ensino. 4. ed. (pp. 99-117). Porto Alegre: Artmed, 2000.

Salas, Jaime Couso. (2013). Princípio educativo e (re) socialização no direito penal juvenil. *Revista Bras. Adolescência e Conflitualidade*, 8. Acedido em 12 de janeiro de 2014, em <http://periodicos.uniban.br/index.php?journal=RBAC&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=396>. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2011). Levantamento nacional do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. Acedido em 10 de outubro de 2013, em [http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL\\_2010.pdf](http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL_2010.pdf).

Sposito, Marília Pontes (Coord.). (2002). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Acedido em 23 de agosto de 2010, em [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude\\_escolarizacao\\_n7\\_0.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf)

Zamora, Maria Helena (2008). Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em psicologia. *Laboratório de Estudos Contemporâneos Revista Polêmica*, (14 páginas).

Acedido em 30 de Abril de 2012, em [http://www.polemica.uerj.br/pol24/artigos/lipis\\_1.pdf](http://www.polemica.uerj.br/pol24/artigos/lipis_1.pdf)

# OS CENTROS COMUNITÁRIOS NO CENTRO DO CONHECIMENTO: (INTER)RELAÇÃO ENTRE OS CENTROS COMUNITÁRIOS E A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO

## RESUMO

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social, na especialização em Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, que integra a oferta formativa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto desde o ano letivo de 2010-2011, foi desenvolvido um trabalho de investigação na unidade curricular de Educação Social e Desenvolvimento Comunitário, sobre os Centros Comunitários existentes na região Norte do País. Pretende-se partilhar esta experiência e refletir sobre a ligação das instituições de ensino superior às estruturas sociais comunitárias, centrando o conhecimento nos Centros Comunitários. É no contexto da investigação-ação que se enquadra o presente artigo, procurando fundamentalmente contribuir para o debate e a reflexão crítica sobre a ligação do ensino superior politécnico ao tecido social emergente, e sobre as mudanças interoperacionais daí decorrentes.

Partindo da contextualização da iniciativa, inicia-se uma breve incursão pelo 3º setor para enquadrar os Centros Comunitários, seguindo-se uma apresentação do estudo realizado e dos I e II Encontros dos Centros Comunitários. Finalmente, em espaço de conclusão, traçam-se algumas linhas reflexivas sobre o impacto da experiência e apontam-se pistas para futuras investigações neste campo.

## INTRODUÇÃO

A história da Educação Social na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESEP) faz-se há mais de vinte anos, formando profissionais nesta área desde 1993 e intervindo diretamente no tecido social desde outros tantos anos, nomeadamente através de projetos sociais, no âmbito da formação de Educadores Sociais (Licenciatura e Mestrado), desenvolvidos em cooperação com outras instituições (Instituições do 3.º setor, Escolas, Autarquias, Institutos de Segurança Social, entre outras). O Mestrado em Educação e Intervenção Social, com duas especializações (Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos; Ação Psicossocial em Contextos de Risco) surgiu na sequência da reestruturação da licenciatura bietápica em Educação Social, em 2006, exigida pelo cumprimento da Declaração de Bolonha. A criação deste novo ciclo de estudos sustentou-se no conhecimento adquirido na área científica específica do Mestrado e na preocupação em dar resposta, adequada e oportuna, à formação de profissionais intervenientes e reflexivos, numa perspetiva de formação permanente.

Os projetos sociais desenvolvidos pelos/as estudantes em formação, no âmbito das práticas integradas e dos estágios, são uma das vertentes de concretização da ligação do ensino superior politécnico às estruturas sociais, promovendo a inovação, a especialização e a interdisciplinaridade, tendo impacto regional evidente e qualificando a formação dos estudantes em contexto profissional. Nesta linha, os Centros Comunitários (C.C.) têm assumido, a par de outras respostas sociais, lugar de destaque para o desenvolvimento de projetos sociais supervisionados pelos profissionais no terreno e por professores da ESEP, considerando que a sua missão integra a visão de uma educação social que visa o desenvolvimento e a prevenção da exclusão.

A formação dos educadores sociais exige, desejavelmente, uma ligação à realidade social, de modo a que teoria e prática ganhem sentido e atualidade, num processo de experientiação, experimentação, conhecimento e transformação permanentes, em caminhos metodologicamente enquadrados pela investigação-ação participativa. Esta aproximação às pessoas, às instituições, às comunidades, tem impacto na formação de profissionais

Bertão, Ana  
Mendes, Ivaneide

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*

Carvalho, Maria João

*Centro Social Paroquial de Santa Eulália – Vizela*

anabertao@ese.ipp.pt; ivaneide@ese.ipp.pt; mjoaoc@gmail.com

## Palavras-chave

Educação e Intervenção Social, Centros Comunitários, Terceiro Setor, Ensino Superior Politécnico

mais envolvidos, interessados, implicados e, sobretudo, com maior consciência das dificuldades da intervenção social, com maior capacidade crítica e de inovação, eticamente informados, diminuindo o risco de tecnicização do trabalho social. Ficam garantidas, assim, a ligação do conhecimento à vida e a interação entre os domínios da teoria e da prática.

Ora, no contexto histórico, económico, político e social atual, a intervenção social integrada na linha do desenvolvimento comunitário ganha contornos cada vez mais importantes. É também neste contexto complexo que a intervenção local e de proximidade é essencial para responder adequadamente às necessidades das pessoas, permitindo o seu pleno desenvolvimento e bem-estar. Esta intervenção será mais adequada e útil quando integrada em projetos locais, concebidos a partir do interior das comunidades, e sustentados pelo conhecimento profundo das mesmas.

Assim, a intervenção social deverá assentar numa visão holística da realidade, não fragmentada, num olhar permanente sobre os sujeitos em interação e em contexto, partindo dos interesses, das oportunidades e dos problemas reais das pessoas, ética e teoricamente fundamentada. Esta ação far-se-á com as pessoas, sujeitos particulares e grupos, interventores nos campos gravitacionais específicos das dinâmicas criadas, atores e autores das suas histórias, no passado e no presente e, portanto, os protagonistas das mudanças e das transformações exigidas no futuro, galvanizando-se mutuamente. Neste sentido, as estruturas sociais, os grupos e as alianças participadas poderão ser o motor de processos de mudança capazes de suprir necessidades e de resolver os problemas das pessoas, tendo por base a cooperação, a união, a solidariedade e o bem-estar coletivo.

Para formar profissionais reflexivos neste domínio de atuação, a ligação da Escola à Comunidade e do estudante investigador à vida das pessoas, indivíduos e grupos, é imprescindível como garante de uma aprendizagem mais interessada e integrada, diversificando os contextos de aprendizagem e facilitando simultaneamente o desenvolvimento de competências investigativas e de intervenção no domínio da formação.

Nesta linha, incentivaram-se os/as estudantes do 1.º ano do Curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social (MEIS), da especialização de Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos (DCEA), a conhecer o papel dos C.C. enquanto resposta social integrada dirigida às necessidades, particulares e globais, das pessoas, das famílias e das comunidades. A pesquisa incidiu nos distritos do Porto, Braga, Viana do Castelo e Bragança. Após o levantamento e análise das primeiras informações, os/as estudantes sugeriram a realização de um encontro para partilha dos dados recolhidos. Tratou-se de uma oportunidade para se conhecer o trabalho das diversas instituições e para que os diferentes C.C. refletissem sobre as suas práticas.

## OS CENTROS COMUNITÁRIOS: UMA RESPOSTA DO TERCEIRO SETOR

Em Portugal, o terceiro setor tem sido amplamente reconhecido, sendo caracterizado, sobretudo por entidades próprias como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e as Misericórdias (Soares, 2011). Estas instituições assumem um papel significativo, na medida em que visam combater o desequilíbrio social e preencher as lacunas do Estado, através de respostas sociais que procuram corresponder às necessidades concretas da população, numa lógica de proximidade e de efetivo recurso às carências e urgências locais. Correspondem a entidades que desenvolvem um trabalho, gerando uma maior oferta social a um menor custo para o Estado, graças ao seu forte poder de intervenção e de apelo à participação cívica das pessoas e das comunidades. Representam recursos fundamentais no apoio à família, à infância e juventude, aos idosos, às pessoas com deficiência e a toda a população necessitada, desenvolvendo ações que visam a integração e o desenvolvimento comunitário (Instituto da Segurança Social [ISS], 2013).

O valor destas instituições para a sociedade torna-se cada vez mais visível ao verificarmos que a própria Constituição da República Portuguesa (CRP) faz referência a estas entidades (Soares, 2011), assim como as Leis de Bases da Segurança Social (LBSS, Lei n.º 4/2007), que postulam no artigo 32, n.º 1 que “o Estado apoia e valoriza as Instituições Particulares de Solidariedade Social e outras de reconhecido interesse público, sem carácter lucrativo, que prossigam objetivos de solidariedade social” (Pousado, 2012, p. 7).

A própria Lei Orgânica e os Estatutos do Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS) (Decreto-Lei n.º 214/2007, de 29 de maio, e Portaria n.º 638/2007, de 30 de maio), estabelecem que cabe ao Estado exercer ação tutelar sobre estas instituições. Esta ação tutelar é evidenciada através de protocolos assinados entre as instituições e o Estado, denominados de Acordos de Cooperação, que podem ser revestidos de uma das três modalidades: acordos típicos, acordos atípicos e acordos de gestão. Estes acordos de cooperação estão estreitamente ligados à política de

transferências públicas, a principal forma de subsistência destas entidades não lucrativas (Lei n.º 4/2007, art.º 89.º de 16 de janeiro).

As instituições do terceiro setor sujeitas à tutela do Estado desenvolvem, na sua maioria, respostas sociais definidas pelo Ministério da Segurança Social, entre as quais estão os C.C. (<http://www4.seg-social.pt/>).

O C.C. é uma resposta social atípica para pessoas e famílias de uma determinada área geográfica, onde se prestam serviços e desenvolvem atividades que, de uma forma articulada, tendem a constituir um pólo de animação com vista à prevenção de problemas sociais e à definição de um projeto de desenvolvimento local, coletivamente assumido (ISS, 2014, p. 7).

Para Bonfim, Saraiva, Curto, Abrantes e Ferreira (2000), o C.C. é uma resposta local para os problemas reais das pessoas, numa lógica de desenvolvimento, inclusão e prevenção, “assumindo-se também como agente dinamizador da participação das pessoas, famílias e grupos sociais, factor de desenvolvimento local, social e de promoção da cidadania” (p. 5). Ora, para isso, na opinião dos mesmos autores, as ações dos C.C. deverão ter como princípios:

- **Eleger a pessoa e a família** como primado das ações e protagonistas essenciais do seu desenvolvimento;
- **Recusar a visão parcelar** dos problemas para privilegiar a abordagem global da comunidade;
- **Privilegiar o trabalho em rede** pela via da articulação institucional, constituindo, ao nível de um determinado território, um sistema de parcerias na base da co-responsabilidade e da cooperação, via para a rentabilização e potenciação de recursos.

## A (INTER)RELAÇÃO DA ESEP COM OS CENTROS COMUNITÁRIOS DO NORTE O ESTUDO: PROCEDIMENTOS INICIAIS

Considerando a importância e a diversidade do trabalho desenvolvido pelos C.C., no âmbito da disciplina Educação Social e Desenvolvimento Comunitário, do MEIS da especialização DCEA, foi dirigido um convite ao Centro Social Paroquial de Santa Eulália – Vizela (CSPSEV) para um técnico estar presente numa aula e partilhar com os alunos o trabalho desenvolvido no C.C. desta instituição. Durante a aula, foram sendo percebidas algumas lacunas no campo da sistematização das práticas, e a necessidade de maior aprofundamento científico e de uma avaliação mais reflexiva sobre as ações deste centro com a comunidade local. Este foi o ponto de partida para a investigação, que foi sendo planeada em reuniões de trabalho, com os estudantes e os intervenientes do CC.

Nesta primeira fase privilegiou-se a observação participante, a análise de documentos e as conversas intencionais, o que permitiu sistematizar o trabalho deste centro em cinco principais áreas de intervenção: Educação/Formação; Ação Social e Psicossocial; Animação Sociocomunitária; Desporto e Qualidade de Vida; e Voluntariado. Contudo, os intervenientes sentiram que não havia informação sobre o trabalho de outros centros que pudesse servir de referência para avaliar a atuação do C.C. do CSPSEV. Surgiu, então, a necessidade de conhecer melhor a realidade destas respostas sociais.

Os/as estudantes da primeira edição do mestrado (2010-2011) mobilizaram-se e partiram para investigar e explorar o trabalho desenvolvido pelos C.C. do Norte do país, com o duplo objetivo de conhecer e de transformar a realidade, disponibilizando-se para a construção de um conhecimento que fosse útil. Acreditavam, de acordo com Muñoz (2009), que o ensino superior deverá não só

*preparar profissionais competentes para ação inteligente, mas também profissionais humanos. Não só profissionais solitários, mas sim, os membros conscientes, dispostos e capazes*

*de pertencer as comunidades em cujo seio exerce o seu trabalho discutindo e partilhando propósitos, coordenando ações, dialogando e experimentando, desenvolvendo o sentido de pertença e compromissos éticos que definem os grupos profissionais responsáveis (p. 75).*

## ASPETOS METODOLÓGICOS E SEGUNDA FASE DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação desenvolveu-se sob o paradigma sócio-crítico, que considera que nenhuma realidade pode ser compreendida sem confrontar as condições ideológicas, políticas e históricas subjacentes, e através da investigação-ação (IA), uma metodologia de natureza praxiológica, que “implica planear, actuar, observar, reflectir mais cuidadosamente aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Sherritt, 1996, citado por Coutinho, 2013, p. 368). Ao mesmo tempo, esta metodologia favorece a “curiosidade epistemológica” dos sujeitos, de forma a impulsionar igualmente a avaliação crítica da prática, permite agir “reflexivamente sobre a realidade, para a sua transformação num determinado sentido e intencionalidade, resulta no crescimento interactivo dos sujeitos singulares e dos colectivos que contextualizam essa interacção” (Nunes, 2008, p. 2),

A segunda fase desta investigação foi meramente quantitativa, visando a obtenção de dados para o estabelecimento de contacto com as instituições. As informações acerca das instituições que tinham o C.C. como resposta social foram recolhidas, durante o mês de março de 2011, através da Carta Social 2011, divulgada no site da Segurança Social (<http://www.cartasocial.pt/index1.php>). Constatou-se, então, a existência de 42 C.C. na região Norte, estando a sua maioria localizados no distrito do

Porto (78.5%), seguindo-se Braga (16.7%), Viana do Castelo e Bragança (2.4%, cada). Importa referir que Vila Real não possui instituições com esta resposta social.

Posteriormente, dirigiu-se a todos os centros um convite, por carta, para participarem num levantamento mais específico de informações sobre a natureza das suas intervenções. Considerando o papel que estes centros têm no campo da animação comunitária, dinamizando a vida social e cultural das comunidades e promovendo a inserção social de pessoas e grupos mais vulneráveis, construiu-se uma grelha de caracterização dos C.C., baseada na regulamentação existente e na realidade do C.C. do CSPSEV, que incidia nas cinco áreas já sistematizadas. A grelha de caracterização incluiu, intencionalmente, um espaço destinado à identificação e caracterização de um dos projetos de cada um dos C.C. para partilhar num provável encontro, a fim de conhecer e refletir em conjunto as ações desenvolvidas.

Após o envio das cartas por correio, as instituições foram contactadas diretamente por telefone ou por e-mail. Do total das 42 instituições, 30 manifestaram interesse no preenchimento da grelha (28 devolveram a grelha preenchida; 2 não a devolveram), 4 não quiseram preencher e 8 não se conseguiu contactar. Houve 100% de participação das instituições do distrito de Braga (7) e de Viana do Castelo (1); 20 dos 34 C.C. do distrito do Porto enviaram a grelha de caracterização preenchida, e o único C.C. existente no distrito de Bragança não participou no estudo.

## A REALIDADE DOS CENTROS COMUNITÁRIOS

Após organização e análise dos dados, verificou-se que, das 28 instituições que devolveram a grelha preenchida, 71.4% desenvolvem projetos na área da Animação Sociocomunitária, 75.0% em Formação e Educação, 64.2% em Apoio Social e Psicossocial, 53.5% em Desporto e Qualidade de Vida e 35,7% em Voluntariado. Importa referir que 89.3% dos C.C. apresentam projetos em mais do que uma área, sendo que 42.8% desenvolvem projetos em mais de quatro áreas elencadas.

Há um reduzido número de C.C. e a maioria situa-se em contextos com elevada densidade populacional, perto de pólos universitários, e desenvolvem a sua ação junto de populações com condições socioeconómicas desfavorecidas. Analisados os dados, verificou-se que os C.C. desenvolviam 183 projetos distintos: 30.0% em Animação Sociocomunitária, 26.6% em Formação e Educação, 28.4% em Apoio Social e Psicossocial, 9.8% em Desporto e Qualidade de Vida e, apenas, 6.0% em Voluntariado. De sublinhar que 46.5% (n=13) não promove atividades na área do Desporto e Qualidade de Vida e 64.3% (n=18) não apresenta projetos na área do Voluntariado, embora a Educação para a Saúde esteja na agenda política, e 2011 tivesse sido o Ano Internacional do Voluntariado (Figura 1).

Divididos em pequenos grupos, os/as alunos/as estudaram pormenorizadamente cada área de intervenção, analisando a informação recolhida e contactando telefonicamente as instituições para esclarecer dúvidas. No final, cada grupo de estudantes produziu um artigo científico e um póster por cada área estudada, num total de cinco artigos e cinco pósteres: os artigos constituíram um dos elementos de avaliação da unidade curricular de Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, sendo objetivo do CSPSEV a sua publicação; os pósteres foram expostos durante a realização do “I Encontro dos Centros Comunitários do Norte”, constituindo um espaço privilegiado de partilha e de reflexão. Com base nos projetos escolhidos pelas entidades, os/as estudantes selecionaram um projeto por área (considerando a qualidade do projeto, a dimensão e a qualidade da informação apresentada pelos centros) para ser apresentado pelo respetivo C.C. no “I Encontro dos Centros Comunitários do

Norte”, evento realizado pela ESEP, o CSPSEV e a Câmara Municipal de Vizela.

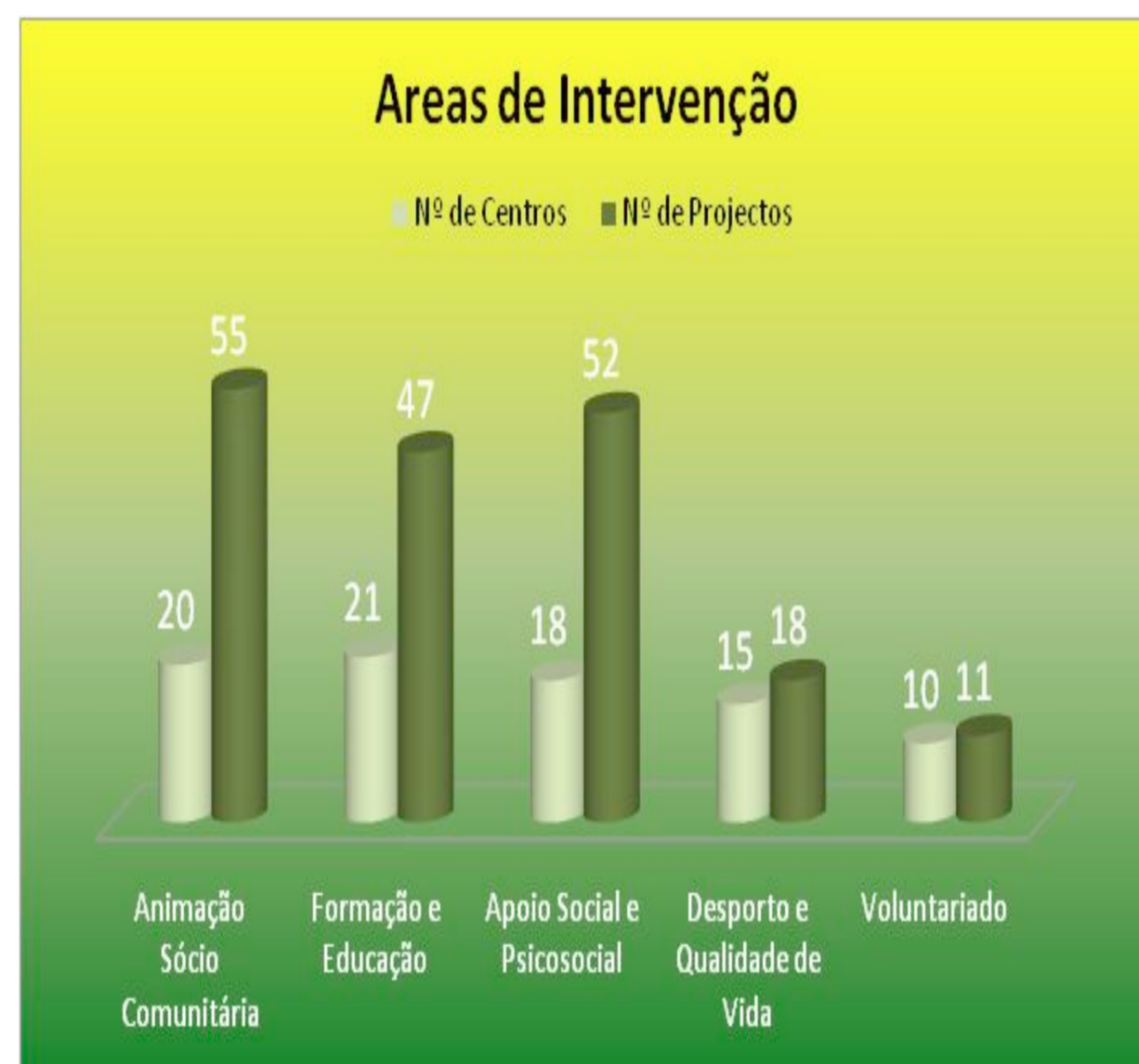


Figura 1 - Nº de Centros e Nº de Projetos por áreas de intervenção

## O I E II ENCONTROS DOS CENTROS COMUNITÁRIOS DO NORTE

O primeiro encontro dos C.C., denominado «O Que Somos e O Que Fazemos?» decorreu no dia 20 de maio de 2011, na cidade de Vizela, contando com a participação de 30 instituições (28 C.C., o Centro Novas Oportunidades de Vizela e a Câmara Municipal local, como parceira deste encontro). O evento reuniu 65 pessoas, durante todo o dia e, para além da cerimónia de abertura, que contou com os presidentes das entidades parceiras e o presidente do Conselho Técnico Científico da ESEP, integrou três painéis temáticos. No primeiro painel, os C.C. foram abordados numa perspetiva de intervenção social por um representante do Instituto de Segurança Social do Distrito de Braga e numa perspetiva científica pelo representante da ESEP. Importa salientar que, na ocasião, foi referenciado pelo representante da Segurança Social a possibilidade de alterações das modalidades dos Acordos de Cooperação estabelecidos para esta resposta social, ou seja, a mudança de acordos atípicos para típicos, causando alguma indignação por parte dos dirigentes por colocar em causa a verdadeira génese dos C.C., em que a não tipicidade surge como forma de responder aos problemas reais, específicos e locais de cada realidade social.

Nos dois painéis seguintes, foram apresentados diversos projetos em diferentes áreas, nomeadamente: o projeto “Universidade Popular”, pela Associação Cultural e de Educação Popular da Meadela (Viana do Castelo), na Área de Educação e Formação; na área de Animação Sociocomunitária foi apresentado o trabalho desenvolvido pela Associação para o Desenvolvimento Social da Póvoa de Lanhoso, do C.C. do Vale do Cávado (Música na Ponta do Pé); na área de Ação Social e Psicossocial, o projeto Integrado de Reabilitação Urbana da Associação de Solidariedade Social do Bairro João Paulo II (Felgueiras); na área de Voluntariado, a Associação Solidariedade e Ação Social de Santo Tirso, do C.C. da Trofa, apresentou o projeto Banco Local de Voluntariado; e, por fim, na área de Desporto e Qualidade de Vida, foi apresentado o projeto Gimnovilla pela Associação do Porto de Paralisia Cerebral e o projeto “Holly Tean” do C.C. de Vermoim/Sobreiro da Santa Casa da Misericórdia da Maia. Seguiram-se



as reflexões finais, que integraram a apresentação dos resultados da pesquisa realizada pelos/as estudantes e foi discutida a possibilidade de manter estes encontros em anos posteriores. Sem dúvida, este I Encontro possibilitou a partilha, o debate e a reflexão, abrindo espaços para potenciais parcerias, e todos manifestaram a intenção de dar continuidade a estas partilhas, alicerçando sinergias importantes e úteis para o desenvolvimento de ações sustentadas.

Esta intervenção incentivou relações interinstitucionais que progressivamente se têm vindo a desenvolver, visíveis nos contactos estabelecidos entre as direções dos diversos C.C. e, em particular, na realização do “II Encontro dos Centros Comunitários”.

O segundo encontro decorreu no dia 21 de maio de 2013, na ESEP, e foi organizado pelos estudantes do 1.º ano da terceira edição do mestrado sob o tema «Para onde vamos... Por onde vamos...». Teve como finalidade problematizar as vivências das profissionais do trabalho social e debater a mudança do paradigma de financiamento dos C.C.. Estiveram presentes 45 representantes de 18 C.C. (14 do distrito do Porto, 3 do distrito de Braga e 1 do distrito de Viana do Castelo), 10 instituições justificaram a ausência alegando o horário e/ou local de realização. O evento também contou com a presença de alguns alunos de todas as edições deste mestrado, com alunos da licenciatura em Educação Social e com docentes da ESE.

Este encontro privilegiou temas de interesse dos vários centros e, fundamentalmente, permitiu aos centros uma ação concertada sobre a futura política de financiamento do Estado, já levantada no primeiro encontro, em 2011, e atualmente referida no Acordo de Cooperação, de 2013, assinado pela Segurança Social, Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS), União das Misericórdias Portuguesas (UMP) e União das Mutualidades Portuguesas (UMP). O Protocolo de Cooperação 2013 (<http://www4.seg-social.pt/>) referencia que os acordos atípicos serão revistos, o que causa grande apreensão entre os directores dos C.C.

Os pontos 5 e 6 do referido acordo revelam que esta alteração será realizada gradualmente, sem prescindir das situações em

que a atipicidade se justifique, cabendo às partes envolvidas estudar a sua forma de tipificação, visando a gradual convergência e correção.

Para além da abertura oficial pelo Presidente do Conselho Técnico Científico da ESE, as quatro horas previstas para o encontro foram divididas em dois painéis temáticos. O primeiro incidiu sobre as circunstâncias do trabalho social, envolvimento e esgotamento profissional dos trabalhadores sociais, contando com dois temas: o envolvimento profissional dos trabalhadores sociais e a Síndrome de Burnout e a atividade profissional (conferências feitas por duas especialistas e com os testemunhos de um diretor técnico e um auxiliar de ação direta). No segundo painel discutiu-se o novo modelo de financiamento, sendo convidados representantes da Segurança Social e da Confederação Nacional das Instituições Sociais (CNIS), que declinaram o respetivo convite. Na impossibilidade de contar com representantes da Segurança Social e da CNIS, o segundo painel foi assumido pelo diretor de um C.C. e uma docente da ESE. A partir de um debate aberto, ficou evidenciado que transformar esta resposta atípica para típica contraria os princípios destes centros que atuam numa realidade concreta, exigindo intervenções específicas e adequadas aos contextos: não se devem replicar projetos, uma vez que estes deverão ser concebidos e desenvolvidos com os sujeitos, em função das necessidades locais, pessoais e familiares. Assim, se, por um lado, os acordos típicos garantem uma forma mais uniforme da tutela acompanhar as instituições, por outro, podem gerar a inviabilidade de se resolver os problemas de natureza regional.

Partindo deste pressuposto, foi decidido, por unanimidade, pelos C.C. presentes, o envio de uma carta, solicitando ao Ministro da Segurança Social esclarecimento sobre o Protocolo de Cooperação, nomeadamente as potenciais mudanças na modalidade de financiamento e a perspetiva para o futuro próximo dos C.C. (documento enviado a 23 de maio de 2013).

Em resposta enviada a 17 de novembro de 2013, o Presidente do Conselho Diretivo da Segurança Social informou que foi constituído um grupo de trabalho, envolvendo a Segurança Social, a UMP, a CNIS e a UMP para desenvolver um estudo a fim de

operacionalizar o compromisso estabelecido no Protocolo de Cooperação 2013, definindo, de forma gradual, quais as respostas sociais que passarão de acordos atípicos para típicos. Concluíamos o documento com uma palavra de apreço, congratulando a iniciativa desencadeada no âmbito do mestrado, ressaltando a sua importância para a partilha das práticas sociais e enfatizando que os contributos destes encontros serão considerados nas conclusões do grupo de trabalho.

Este documento foi encaminhado por correio eletrónico para todos os C.C., incluindo aqueles que não estiveram presentes em nenhum dos encontros.

Firmada a certeza da importância destes encontros, juntam-se ideias para a organização no ano letivo 2014/2015 do “III Encontro dos Centros Comunitários”.

## CONCLUSÕES

A investigação e os encontros realizados tiveram como principal objetivo a criação de um espaço para a construção do conhecimento centrado na reflexão crítica partilhada sobre o trabalho social desenvolvido pelos C.C., à luz da educação e intervenção social, estreitando relações e criando novas sinergias para a mudança. Este espaço abre perspectivas e potencialidades para um fazer educativo que exige dos profissionais mais do que competência técnica: exige ética e exige o exercício da cidadania, na condição de formar homens e mulheres conscientes da(s) sua(s) realidade(s) e dos problemas do seu país. É um fazer educativo de profissionais não indiferentes aos problemas das pessoas e das instituições que, provavelmente, os acolherá para o exercício da sua profissionalidade. A educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral do homem e da mulher, baseando-se numa relação “dialógica” e transparente, desenvolvida num tempo e num espaço específicos, capaz de formar homens e mulheres conscientes, críticos e socialmente envolvidos porque, como diz Freire (2003),

*somente um ser capaz de sair do seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele, capaz de admirá-lo para, objectivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este ser é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (...) (p. 17).*

Graças ao envolvimento participativo dos/as estudantes do 1º ano do Mestrado em Educação e Intervenção Social, foi possível realizar, em primeira mão, um levantamento aprofundado de informações sobre a natureza do trabalho dos C.C. da região Norte. Posteriormente, contando com a implicação dos diretores dos próprios centros, foi possível promover momentos de divulgação e de partilha das práticas e das vivências comunitárias. Uma iniciativa reveladora e potenciadora de sinergias entre as entidades, os seus dirigentes e os seus técnicos, criando, a partir daqui, parcerias e fóruns de discussão.

Estas iniciativas permitiram conhecer uma multiplicidade de áreas de intervenção e de respostas sociais diversificadas desenvolvidas pelos C.C. da região Norte, refletindo e contribuindo para a emergência do terceiro setor em Portugal. De igual modo, foi possível identificar projetos inovadores, criativos e reconhecer uma vasta realidade institucional, até ao momento não estudada, mas que carece de aprofundamento, de forma a tornar possível um maior conhecimento sobre as implicações desta resposta na realidade social portuguesa, bem como sobre o impacto da ligação do ensino superior politécnico à realidade social.

Em conclusão, os Encontros dos C.C. assumiram um papel fundamental para a criação e a consolidação de vínculos sociais, reforçando as relações interinstitucionais e perspetivando soluções conjuntas. As reflexões obtidas neste processo participado apontam para a emergência de novas práticas de participação na defesa do interesse coletivo e para a importância de uma voz única na defesa da não tipicidade dos C.C. para assegurar a sua verdadeira natureza.

Surgem, agora, algumas pistas de investigação futuras: aprofundar o conhecimento e o debate dos C.C. a nível nacional, dada a escassa investigação científica nesta temática, explorar o impacto da tipicidade, caso o acordo se altere, criar plataformas interinstitucionais ao nível do tecido social e consolidar a sua ligação com o ensino superior politécnico. Estas, como outras que podem surgir, são portas de entrada para a construção de um conhecimento científico, útil, local e, simultaneamente, global.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonfim, C., Saraiva, M., Curto, M., Abrantes, M., & Ferreira, S. (2000). *Centro comunitário* (Guiões Técnicos N.º15). Lisboa: Direção Geral de Acção Social – Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Decreto-Lei n.º 214/2007. Diário da República – I Série, N.º 103 – de 20 de maio de 2007, pp. 3486-3490.
- Instituto de Segurança Social. (2007). *Manual/linhas orientadoras do apoio técnico às IPSS com acordos de cooperação*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto de Segurança Social. (2013). *Guia prático – constituição de instituições de solidariedade social*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Instituto da Segurança Social. (2014). *Guia prático – apoios sociais – família e comunidade em geral*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Lei n.º 4/2007. *Leis de Bases da Segurança Social*. Diário da República – I Série, N.º 11 – de 16 de janeiro de 2007, pp. 345-356.
- Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitária*, 16, 65-82.
- Nunes, R. S. (2008). Investigação-acção e responsabilidade social. *A Página da Educação*, 17 (174), 28.
- Portaria n.º 638/2007. Diário da República – I Série, N.º 104 – de 30 de maio de 2007, pp. 3555-3565.
- Pousado, C. (2012). *Contabilidade do 3.º sector: proposta de uma demonstração de impacto socioeconómico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Soares, C. (2011). *A economia social e a sua sustentabilidade como factor de inclusão. Relatório final*. Lisboa: POAT/FSE.

# PEDAGOGIA SOCIAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS DIMENSIONES E INDICADORES QUE LA CONFIGURAN

Janer Hidalgo, Àngela  
Úcar Martínez, Xavier

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona  
angela.janer@uab.cat; xavier.ucar@uab.cat

## Palabras clave

indicadores de Pedagogía Social, Pedagogía Social Comparada, Metodología Delphi

## RESUMEN

La revisión de la literatura relevante confirma que la Pedagogía Social ha pasado por diferentes procesos de transformación en varios países. Este hecho justifica el esfuerzo al comprender el movimiento de formación y transformación de la Pedagogía Social en el mundo. Pero la ambigüedad conceptual y la carencia de un cuerpo teórico homogéneo y unificado sobre la Pedagogía Social acentúan el dilema sobre si la Pedagogía Social es un área de conocimiento, un campo de trabajo profesional, un campo de investigación o todos ellos a la vez. Nos trasladamos a un escenario dónde no tenemos una respuesta inmediata sobre qué es la Pedagogía Social, qué tipo de saber es o cuáles son sus métodos específicos de trabajo.

Esta investigación, que forma parte de mi tesis doctoral, pretende aportar un análisis exhaustivo y riguroso sobre el estado de la Pedagogía Social desde una perspectiva comparada. La metodología utilizada en la investigación es el método Delphi, aplicando tres cuestionarios en tres fases diferentes. A partir de las aportaciones de un conjunto de expertos de reconocido prestigio de diferentes países, se pretende construir una mirada global, actual e integrada de la Pedagogía Social.

Los resultados del primer cuestionario del proceso Delphi, que aquí presentamos, dan una primera aproximación sobre aquellos indicadores más relevantes que, según los expertos, son claves para definir la Pedagogía Social.

Actualmente, el interés por la Pedagogía Social se ha incrementado en muchos países. La Pedagogía Social aparece como una disciplina y una práctica innovadora y compleja que está configurada por diferentes dimensiones. Pero la falta de un modelo o de una teoría unificada y homogénea sobre la Pedagogía Social genera una gran dificultad en el desarrollo de una definición y un cuerpo de conocimientos universalmente aceptados (Caride, 2004). El pensamiento pedagógico social ha tomado forma de diferentes maneras en los distintos países. En este contexto, existen muy pocos estudios comparativos que den cuenta de esta diversidad (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009).

De aquí surge la necesidad de hacer un análisis de la trayectoria de la Pedagogía Social a lo largo de la historia, de los diversos posicionamientos en los diferentes países, para desarrollar una serie de indicadores que nos permitan construir una mirada actualizada, global e integrada de la Pedagogía Social.

Las diferentes manifestaciones sobre la Pedagogía Social se deben a enfoques ideológicos, políticos y culturales que son propios de cada país lo que deriva en que el concepto de Pedagogía Social sea usado en diferentes contextos y con significados diversos. Según Hämäläinen (2003) ha sido usado como una traducción de pensamiento y acción, como un campo de actividades profesionales desarrolladas desde cada tradición, como una rama de estudio en las ciencias sociales y como una disciplina académica. Esto nos llevaría a plantearnos la posibilidad de que la Pedagogía Social tuviera una triple aceptación: como teoría científica sobre la educación social; como asignatura o disciplina académica; o como praxis o actividad profesional, ejercida con varias intervenciones técnicas (Fermoso, 2003).

Nos encontramos ante la necesidad de analizar la naturaleza de la Pedagogía Social y profundizar sobre cuáles son los indicadores claves que la definen y la caracterizan. Es conveniente hablar sobre qué tipo de saber es la Pedagogía Social y sobre las relaciones del conocimiento científico con la práctica profesional, es decir, lo que se necesita es ver cómo se configura la Pedagogía Social dentro de las Ciencias Sociales como una de las Ciencias de la Educación (Minguez Álvarez, 2004).

Numerosos autores han destacado que la Pedagogía Social se origina históricamente como resultado de una discrepancia entre la autonomía individual y las nuevas circunstancias que la sociedad moderna impone a la persona y a los colectivos (Erikson, 2014; Hämäläinen, 2013; Lorenz, 2008). El interés por la Pedagogía Social se ha incrementado en muchos países, pero no acaba de estar claro cuál es su función, sus métodos de estudio e investigación ni, tampoco qué es aquello que caracteriza o distingue a la Pedagogía Social en cada país.

Es aquí donde conecta con nuestro interés en desarrollar un estudio comparativo con la finalidad de elaborar un mapa que enmarque un planteamiento conceptual y profesional sobre la Pedagogía Social desde una perspectiva comparativa internacional. En una primera fase del estudio, se definirán una serie de indicadores sobre la Pedagogía Social que serán validados a través de un método Delphi.

El trabajo que presentamos da a conocer los resultados y las primeras conclusiones del primer cuestionario Delphi. Como ya se ha apuntado, este trabajo forma parte de lo que a largo de los próximos años vamos a desarrollar como parte de una tesis doctoral. En este texto empezamos presentando los objetivos de la investigación y la justificación metodológica, explicando el proceso de selección de los expertos y el contenido analizado en el primer cuestionario Delphi. A continuación, en el segundo apartado se dan a conocer los resultados y el análisis de las respuestas del primer cuestionario Delphi aplicado a los expertos. Por último, en el tercer apartado, se aportan las primeras conclusiones provisionales de la primera fase de este estudio.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro proyecto de tesis pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los elementos clave que definen y caracterizan a la Pedagogía Social? ¿Podemos definir unos indicadores comunes y universales sobre la Pedagogía Social? ¿Cómo se desarrolla la Pedagogía Social en cada país? ¿Podemos llegar a construir una definición y un cuerpo teórico, transdisciplinar y universal de la Pedagogía Social?

Para conseguir nuestro objetivo, la investigación se divide en dos fases:

- Una primera fase del estudio donde se construirán unos indicadores de comparación internacional que permitan definir un núcleo teórico, transdisciplinar e internacional de la Pedagogía Social. Estos indicadores serán consensuados y validados a través del método Delphi. Los expertos elegidos serán académicos de la Pedagogía Social.

El método Delphi es una técnica de previsión grupal que se nutre del juicio de diferentes expertos. Se trata de un proceso sistemático, interactivo y grupal encaminado hacia la obtención de las opiniones y del consenso, a partir de las experiencias y juicios de un grupo de expertos (Landeta, 1999). Se trata de un trabajo continuado con los expertos con el fin de construir una opinión más consolidada, concreta y rigurosa sobre la problemática tratada. La aplicación de este método se realiza en tres fases: aplicación de tres cuestionarios en tres momentos diferentes.

- En una segunda fase del estudio, se desarrollarán una serie de entrevistas en profundidad a prácticos de la Pedagogía Social para poder contrastar los datos obtenidos en la primera fase.

### ELECCIÓN DE LOS EXPERTOS

La elección de los expertos es clave para conseguir los objetivos de nuestra investigación. Según la bibliografía consultada, el número de expertos necesario para el estudio oscila entre 7 y 30 expertos. Es muy importante que el grupo de expertos elegidos participe en las tres fases establecidas del Delphi para garantizar la validez del estudio, ya que los resultados finales son el producto de todo el proceso.

Siguiendo nuestro objetivo general, analizar el estado de la Pedagogía Social desde una visión comparativa internacional, los expertos elegidos son procedentes de diferentes países, países que están desarrollando prácticas en Pedagogía Social. El número de expertos por país variará según el grado de implicación en el ámbito de la Pedagogía Social.

Los criterios seguidos para la selección de los expertos son:

- Pertenecer al ámbito académico
- Tener un alto nivel de conocimiento sobre el tema
- Conocimiento de la Pedagogía Social en su país
- Tener un prestigio y un reconocimiento académico

La muestra consta de 19 expertos procedentes de 13 países. En la tabla nº 1 se puede observar el número de expertos participantes y sus países de procedencia. Así mismo en el mapa nº 1 se puede ver de una manera gráfica la distribución geográfica de los expertos participantes.

Tabla 1: Nº de expertos participantes y países de procedencia.

PAÍS	Nº EXPERTOS
Finlandia	1
Noruega	1
Dinamarca	1
Suecia	1
Bélgica	1
Alemania	1
Inglaterra	2
España	4
Portugal	1
Japón	1
EEUU	1
Chile	1
Brasil	3

El primer cuestionario tiene como objetivo obtener un marco general sobre los indicadores que los expertos consideran esenciales para la Pedagogía Social. Las preguntas tienen un carácter abierto que permite recoger toda la gama de posturas previsibles, todos los planteamientos probables y todas las dimensiones que pueden abordarse en el problema.

El primer cuestionario del método Delphi se estructura en tres partes:

1. Datos personales. Cuestiones relacionadas con aspectos personales de los expertos: formación académica, puesto de trabajo actual, experiencia profesional, etc.
2. Dimensiones de la pedagogía social. Se presentan una serie de dimensiones sobre la Pedagogía Social dónde se pregunta a los expertos cuáles son los indicadores más relevantes que, según su punto de vista, engloba cada dimensión de la Pedagogía Social.
3. Indicadores de cada dimensión. Un espacio para concretar los indicadores de cada dimensión que los expertos consideren más relevantes sobre la Pedagogía Social que engloba cada dimensión.

En esta primera aplicación se da una cierta libertad para contestar en referencia tanto al contenido como a los términos utilizados, con el fin de que los expertos se posicionen respecto a la problemática estudiada.

#### DIMENSIONES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Las dimensiones sobre la Pedagogía Social analizadas en el primer cuestionario son las siguientes:

1. Dimensión contextual: la importancia que se da al contexto en el desarrollo de las propuestas de Pedagogía Social. ¿Es posible definir un núcleo organizador, transdisciplinar y transcultural de la Pedagogía Social o hay que definir tantas Pedagogías Sociales como contextos culturales y disciplinarios?
2. Dimensión histórica: los elementos históricos claves en la conceptualización y el desarrollo de la Pedagogía Social a través del tiempo. ¿Qué elementos identifican el origen y la evolución de la Pedagogía Social? ¿Qué es lo que motivó en el tiempo el nacimiento de la Pedagogía Social?
3. Dimensión epistemológica: qué consideración o consideraciones tiene la Pedagogía Social en tanto que, ciencia, práctica o arte y en todo caso, cuál es el peso específico que tiene cada una de estas dimensiones en la configuración de la Pedagogía Social. ¿La Pedagogía Social es una ciencia, una práctica o un arte, o es una combinación de todas o algunas de ellas?
4. Dimensión funcional: qué funciones cumple o puede cumplir la Pedagogía Social en nuestras sociedades actuales.

Mapa 1: Distribución geográfica de los participantes en el estudio.



Fuente: elaboración propia

5. Dimensión profesional: qué profesiones específicas del ámbito social están relacionadas con la Pedagogía Social y en qué grado. Establecemos tres niveles de relación con la Pedagogía Social para las diferentes profesiones del ámbito social:

5.1. Profesiones nuclearmente relacionadas con la Pedagogía Social

5.2. Profesiones que tienen una relación próxima con la Pedagogía Social

5.3. Profesiones que tienen algún tipo de relación con la Pedagogía Social

6. Dimensión metodológica: qué metodologías se utilizan fundamentalmente en el ámbito de la Pedagogía Social. ¿Hay una única metodología específica de la Pedagogía Social o hay varias? ¿La metodología o metodologías que se utilizan en Pedagogía Social son propias o tomadas de otras ciencias?

7. Dimensión normativa (teórica y práctica): qué papel se otorga a las normas pedagógicas en la relación sociopedagógica o socioeducativa. ¿Cuáles son los principios teóricos o metodológicos más importantes que se utilizan en Pedagogía Social para orientar las prácticas?

8. Dimensión ética y política: qué incidencia o importancia tienen los marcos ideológicos y políticos en el desarrollo de la conceptualización y las prácticas de la Pedagogía Social. ¿Cómo se relaciona la Pedagogía Social y la política? ¿Qué valor se asigna a la ideología y a las relaciones socioeducativas?

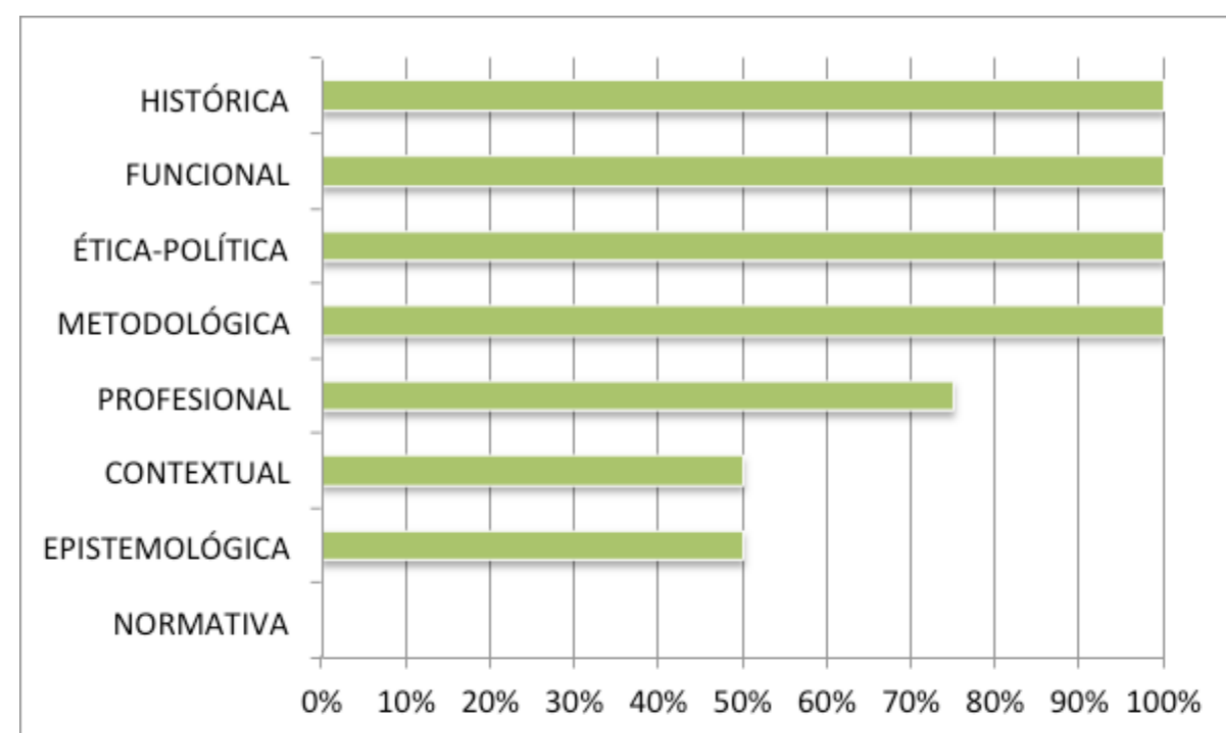
## SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DEL PRIMER CUESTIONARIO DELPHI

Una vez concluida la primera fase de nuestra investigación, los resultados obtenidos del primer cuestionario Delphi nos dan una primera aproximación sobre cuáles son, según los expertos participantes, los indicadores que mejor definen y caracterizan a la Pedagogía Social en las diferentes dimensiones planteadas.

La gran diversidad y variabilidad de respuestas dadas por los expertos en algunas de las dimensiones han dificultado la categorización de los indicadores. En la tabla nº 2 se presenta el grado de acuerdo entre los expertos respecto a las diferentes dimensiones. Esto nos da una primera idea sobre aquellos elementos en los que existe un pleno consenso entre los expertos y aquellos otros en los que hay polarizaciones y opiniones muy diversificadas.

Como se puede observar en la tabla hay un acuerdo total en lo que se refiere a las dimensiones histórica, funcional, ético-política y metodológica. Hay también un elevado nivel de acuerdo respecto a la dimensión profesional. Las dimensiones contextual y epistemológica consiguen un acuerdo entre la mitad de

Gráfico 1: grado de acuerdo entre los expertos en las diferentes dimensiones.



Fuente: elaboración propia

los participantes y solamente respecto a la dimensión normativa puede decirse que no hay acuerdo entre los participantes.

A continuación, se presenta una tabla (tabla nº 3) dónde se pueden observar los indicadores que, en opinión de los expertos, concretan cada una de las dimensiones de la Pedagogía Social en la primera fase de la investigación. A partir de esta aproximación inicial, el objetivo de las siguientes dos fases, es ir acotando y profundizando en cada uno de estos indicadores, tratando de conseguir el máximo grado de consenso entre los expertos.

Tabla 2: Indicadores más relevantes de la Pedagogía Social.

DIMENSIÓN		INDICADORES MÁS RELEVANTES
CONTEXTUAL	Núcleo organizador de la Pedagogía Social	Orientación hacia la práctica
		Importancia de la dimensión política
		Orientación hacia la profesionalización
		Constituida como saber educativo científico
		Compromiso con la justicia social
		Intencional, axiológica y teleológica
		Centros e instituciones dónde se desarrolla
		El marco de trabajo es lo social y lo cultural
	Tantas Pedagogías Sociales como contextos	Soluciones educativas a problemas sociales
		Orientación hacia la práctica
		Constituida como saber educativo científico
		Orientación hacia la profesionalización
		Soluciones educativas a problemas sociales
		Compromiso con la justicia social
HISTÓRICA	Intencional, axiológica y teleológica	
	Respuesta a problemas y déficits de personas, grupos y comunidades	
	Crisis y reparación del estado de bienestar	
	Nuevas demandas y emergencia de nuevos perfiles profesionales	
	Resistencia política y cultural	
	Educación comunitaria	
Empoderamiento		

<b>EPISTEMOLÓGICA</b>	Pedagogía Social como ciencia	Enfoque multidisciplinario
		Campo definido
		Existencia de fundamentación teórica
		Intencional, axiológica y teleológica
		Está constituida como saber educativo científico
		Metodología
		Campo de objeto de investigación científica y práctica
		Carácter normativo: prescribe acciones
		Relación teoría-práctica
	Pedagogía Social como práctica	Intervención y proyectos diversificados
		Filosofía de la acción
		Metodología y técnicas
		Soluciones educativas a problemas sociales
		Principio relacionales
		Profesionales cualificados
	Pedagogía Social como arte	Contexto dónde se desarrolla
		Relación teoría-práctica
		Principio relacionales
		Saber estético
		Potencial creativo
		Salud y bienestar
<b>FUNCIONAL</b>	Manifestaciones artísticas	
	Manifestaciones culturales	
	Influir en la política social	
	Nuevos modelos de cohesión, bienestar y solidaridad social	
	Soluciones educativas a problemas sociales	
	Respuestas educativas específicas y diferenciadas	
Compromiso justicia social		
Empoderamiento		

<b>PROFESIONAL</b>	Profesiones nuclearmente relacionadas con la Pedagogía Social	Trabajado social
		Pedagogía
		Intervención socio comunitaria
		Educación social
		Trabajo con jóvenes
		Psicología
		Asistencia social
		Animación sociocultural
		Cuidado de niños, jóvenes y adultos
	Profesiones con una relación próxima con la Pedagogía Social	Trabajado social
		Maestros y profesores
		Sociología
		Psicología
		Política
		Medicina preventiva
	Profesiones con algún tipo de relación con la Pedagogía Social	Profesorado
		Antropología
		Economía
Medicina		
Gestoría ambiental		
Promoción de la justicia		
<b>METODOLÓGICA</b>	Gestoría de las políticas públicas	
	Sociología	
	Psicología	
<b>NORMATIVA</b>	Principios teóricos	Metodología cualitativa
		Metodología cuantitativa
		Metodología creativa
	Principios metodológicos	Metodologías que se pueden utilizar en la Pedagogía Social
		Razones para la intervención
		Objetivos de la Pedagogía Social
Principios directamente vinculados con las personas o colectivos	Principios técnicos	
	Principios relacionales	

<b>ÉTICA - POLÍTICA</b>	Equidad e igualdad
	Compromiso con la justicia social
	Responsabilidad individual para el bienestar colectivo
	Libertad
	Calidad de vida
	Equidad e igualdad

Fuente: elaboración propia

## CONCLUSIONES PROVISIONALES DEL ESTUDIO

El análisis de los resultados del primer cuestionario nos permite elaborar una serie de conclusiones provisionales sobre la Pedagogía Social a partir de las visiones y opiniones planteadas por los diferentes expertos participantes. Estas conclusiones serán reformuladas y profundizadas a lo largo de las siguientes fases del estudio, a fin de conseguir una mirada sobre la Pedagogía Social desde una perspectiva comparativa internacional.

Las principales conclusiones son las siguientes:

1. Las dimensiones dónde existe un mayor acuerdo entre los expertos son: dimensión histórica, funcional y metodológica. La dimensión normativa es la dimensión dónde existe una mayor diversidad de opiniones. La gran variabilidad de respuestas dadas por los expertos participantes nos indica que se trata o bien de una dimensión confusa que necesita una precisión y aclaración o, por el contrario, es una dimensión que o no se tiene en cuenta o se considera integrada en alguna de las otras dimensiones.
2. Podemos hablar de la existencia de un núcleo común de la Pedagogía Social y asimismo, precisarla y concretarla según el contexto dónde se desarrolle. Para entender y valorar la esencia de la Pedagogía Social es necesario tener unos principios básicos y universales sobre el concepto, objeto, objetivos, metodología, de la Pedagogía Social pero también, es imprescindible considerar el marco institucional y político de cada país, para desarrollar acciones e intervenciones de la Pedagogía Social adecuadas al contexto. La Pedagogía Social se construye socialmente.
3. Hay dos cuestiones claves definen el nacimiento de la Pedagogía Social y su posterior evolución:
  - 3.1. Obras y Autores: hay un acuerdo generalizado respecto a los autores responsables del nacimiento y evolución de la Pedagogía Social. Se destacan como autores relevantes considerados propulsores de la Pedagogía Social:

el concepto de educación integral de Pestalozzi; la filosofía social de Alemania encabezada por Paul Nartop; y, por último, los pensamientos sobre la Educación Popular de Paulo Freire.

- 3.2. Hechos históricos que desencadenan circunstancias de vulnerabilidad y riesgo social en personas y colectividades. La Pedagogía Social surge en momentos de ruptura, cuando la escuela y las pedagogías más tradicionales ya no son suficientes para dar respuesta a conflictos existentes en determinadas sociedades. Hechos como la Segunda Guerra Mundial, dejaron situaciones de carencias y pobreza que supusieron la reivindicación de los movimientos sociales y la lucha por los derechos humanos, una creciente preocupación por personas y colectivos en situación de vulnerabilidad y exclusión social y la necesidad de construir progresivamente el Estado de Bienestar.
4. La Pedagogía Social es una ciencia, una práctica y un arte. La Pedagogía Social es una manera de interpretar el mundo y explicar la vida, por tanto no se limita a ser una disciplina académica, sino que tiene un compromiso con una práctica educativa, en el que sus connotaciones artísticas nunca deben ser obviadas. En cuanto a saber pedagógico que es, se entiende que integra el arte y la práctica como expresiones humanas de la acción socioeducativa.
5. La Pedagogía Social influye en la integración social de las personas y colectivos, evitando la exclusión social; intenta dar respuesta a problemas y conflictos sociales; promueve cambios estructurales en las personas y comunidades; y, por último, fomenta una visión crítica y transformadora de la realidad.
6. El trabajo social es la profesión que tiene más relación directa con la Pedagogía Social. Sería necesario profundizar y precisar la dimensión profesional de la Pedagogía Social en función del país dónde se desarrolla ya que las profesiones se designan con diferente nomenclatura.

7. La Pedagogía Social utiliza metodologías diversas que son mayoritariamente tomadas de otras ciencias. Las principales ciencias son: sociología, psicología y trabajo social. La metodología que se utiliza más frecuentemente es la metodología cualitativa.
8. La Pedagogía Social es un saber político, ya que contribuye o debe contribuir en el debate sobre las políticas educativas y sociales. La Pedagogía Social tiene una implicación en la política en cuanto a la producción de nuevo conocimiento desde la investigación académica para reorientar el diseño de políticas públicas, el reordenamiento de las instituciones y la mejora de la legislación. No existe Pedagogía Social sin política. Es así que ofrece un marco teórico para la sociedad del bienestar basado en una comprensión de la educación de la comunidad, promoción de la ciudadanía activa y la participación social.
9. La Pedagogía Social tiene una fundamentación ideológica porque por un lado integra valores y por el otro, las relaciones socioeducativas que promueve, se inscriben, producen y reproducen en campos ideológicos que conforman acciones político estratégicas. La relación pedagógica es un encuentro entre subjetividades y por tanto, como cualquier práctica pedagógica no puede ser neutra. Una comprensión clara de una orientación ética e ideológica es fundamental para asegurar una práctica pedagógica social de calidad, responsable y comprometida con la justicia social y el bienestar de las personas y comunidades. Esto requiere un alto nivel de reflexión crítica para evitar ser dogmáticos. Son valores que van apareciendo a lo largo de todas las dimensiones. Por lo tanto, podemos concluir de manera firme que hay un acuerdo general y común que la Pedagogía Social se orienta e interviene para lograr una equidad e igualdad en la sociedad, procurando la calidad de vida y el bienestar de todas las personas y comunidades. La Pedagogía Social tiene un fuerte compromiso con la justicia social.

En los dos cuestionarios siguientes será conveniente analizar las diferentes dimensiones planteadas desde una visión más comparada, analizando cómo se dan en cada uno de los



países, ya que la Pedagogía Social tiene ciertas características muy propias del país donde se desarrolla. Así mismo, los resultados de esta primera fase de la investigación servirán como fundamento para los dos estudios posteriores que van a configurar el cuerpo de la tesis doctoral. Una tesis que, como se ha comentado, aspira a construir un enfoque académico y práctico estructurado de la Pedagogía Social a partir de una perspectiva comparada internacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caride, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “Pedagogía”? *Revista Interuniversitaria*, 11, 55-85.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work Advance*, 14, 165-182.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social?. *Revista Interuniversitaria*, 10, 61-84.
- Hämäläinen, J. (2003). Developing social pedagogy as an academic discipline. In A. Gustavsson, H. E. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 133-153). Göteborg: Daidalos.
- Hämäläinen, J. (2013). Defining social pedagogy: historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*, 1-17.
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.). (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (Volumen VII). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: understanding methods paradigms in an historical context. The case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38 (4), 625-644.
- Mínguez Álvarez, C. (2004). Evolución de la pedagogía social para consolidarse como disciplina científica. *Revista Interuniversitaria*, 11, 25-54.

# PEDAGOGIAS E TRABALHO SOCIAL REFLECTINDO A TRANSVERSALIDADE E A ESPECIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM TRABALHO SOCIAL

## RESUMO

Este texto baseia-se num projeto de Doutoramento em Sociologia intitulado: “Nas teias da intervenção: trabalho social, formação pós-graduada e práticas profissionais no Terceiro Setor”. Focamos o campo do trabalho social, tendo em conta, por um lado a formação superior, particularmente a pós-graduada, e por outro, os contextos organizacionais do terceiro setor (TS), enquanto lugar de redefinição das práticas profissionais (Dubar, 1989). Considerando a centralidade dos trabalhadores sociais no TS, na inovação social (IS) e empreendedorismo social (ES), associada à prossecução da mudança social com vista a uma sociedade mais justa (Amaro, 2012; Martins, 1999), analisamos os processos de identificação socioprofissional gerados nas trajetórias formativas e profissionais de trabalhadores sociais inseridos em organizações do terceiro setor.

O trabalho social é, aqui, entendido como um campo profissional composto pelo conjunto de atividades exercidas em contexto organizado que visa “pessoas ou públicos com dificuldade de integração social ou profissional numa perspectiva de ajuda, de assistência ou de controlo, de mediação (...) de animação ou de coordenação” (Chopart, 2003, p. 17). As evoluções paradigmáticas neste campo oscilam, grosso modo, entre o assistencialismo e a inovação social - designação que aqui adotamos para aglutinar um conjunto de abordagens desenvolvidas no âmbito das diferentes formações de base, cujo denominador comum é a aposta na emancipação dos indivíduos e públicos envolvidos pela intervenção social - (Payne, 1996; Romans, Petrus, & Trilla, 2003). Contudo, as realidades nacionais divergem no que toca à constituição deste campo de atividade, tanto na dimensão político-administrativa, como na dimensão da formação académica, e ainda, na dupla dimensão grupal e institucional da constituição dos grupos profissionais.

O terceiro setor define-se como um conjunto de organizações que partilham determinadas características – o carácter privado, a ausência de finalidades lucrativas, o objetivo de beneficiar a comunidade ou os seus membros, o carácter autogovernado e voluntário e o grau de organização formal, assim como, um tipo de racionalidade e valores específicos. Adotamo-lo lato senso, em

associação com aceção abrangente de economia social (Defourny & Develtere, 1999), dando conta da sua diversidade interna (Chaves & Monzón, 2007).

Neste texto, partilhamos uma reflexão teórica em torno do impacto dos (des)equilíbrios entre a especialização e a transversalidade na estruturação de modelos curriculares em educação para o trabalho social. A relevância desta reflexão decorre dos riscos de desprofissionalização e desqualificação do campo do trabalho social, resultantes da sobreposição da lógica da regulamentação pelas qualificações pela lógica da competência que provoca a desestabilização da relação salarial, promove a proliferação de novos perfis de ocupações e motiva o apelo crescente ao voluntariado (Chopart, 2003, p. 277).

Para explorar o carácter contextual do desenvolvimento de competências transversais, recorreremos, por um lado ao cenário do movimento cooperativo, enquadrado na aceção lata de terceiro setor, e por outro, ao cenário histórico da institucionalização da assistência social durante o Estado Novo.

Os resultados intermédios do projeto surgem como indicadores da pertinência do investimento na especialização neste campo de estudos, e conseqüentemente, na profissionalização deste conjunto de técnicos superiores que podem assumir papéis determinantes no desenvolvimento da intervenção social.

Diogo, Vera

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto  
veradiogo@ese.ipp.pt

Palavras-chave

trabalho social, formação pós-graduada, especialização, transversalidade

## O PROJETO “NAS TEIAS DA INTERVENÇÃO: TRABALHO SOCIAL, FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA E PRÁTICAS PROFISSIONAIS NO TERCEIRO SETOR”

O projeto parte da questão: Como se inter-relacionam as evoluções paradigmáticas da intervenção social e os processos de identificação socioprofissional dos trabalhadores sociais, tendo como pano de fundo o campo da formação e o campo organizacional do TS?

Assim, temos como objeto de estudo os processos de identificação de trabalhadores sociais, inseridos em organizações do terceiro setor, que realizaram mestrados no domínio do trabalho social. Procuramos compreender estes processos de identificação, tendo em conta, as inter-relações entre as trajetórias daqueles profissionais, e as evoluções paradigmáticas do campo do trabalho social.

No que respeita às evoluções paradigmáticas adoptamos uma perspetiva tripla, almejando: i) explicitar a criação e desenvolvimento de sistemas profissionalizados e institucionalizados de assistência, apoio e/ou acompanhamento a “pessoas ou públicos com dificuldade de integração social ou profissional”, bem como, debatendo as suas atuais tendências (Chopart, 2003, p. 17); ii) abranger as diferentes visões teórico-metodológicas da atividade profissional e discutir as premissas mais adequadas à intervenção social nas sociedades contemporâneas; iii) compreender as conseqüências das transformações político-administrativas no desenvolvimento, regulação e autonomia das profissões sociais, por sua vez, impactantes no trabalho desenvolvido com as populações.

O projeto incorpora teoricamente cinco dimensões analíticas que focam distintas unidades de observação: educativa (cursos de mestrado no domínio do trabalho social), profissional/individual (indivíduos), profissional/coletiva (coletivos representativos dos grupos profissionais), organizacional (organizações do terceiro setor), e inter-organizacional (organizações do terceiro setor, instituições de ensino superior e respetivas parcerias).

O ponto de entrada da investigação foi a seleção de mestrados no domínio do trabalho social para através deles chegar aos profissionais pós-graduados inseridos no terceiro setor, que por sua vez nos darão acesso às suas entidades empregadoras, onde teremos informação sobre os seus padrões de relacionamento com instituições de ensino superior.

Neste texto, enfatizamos a dimensão educativa, relativamente à qual se encontra, neste momento, terminada a fase de recolha de dados, e em desenvolvimento a fase de análise dos mesmos.

Com base em critérios de diversidade interna: i) no que respeita ao subsistema de ensino (público/privado); ii) no que toca ao tipo de ensino (universitário/politécnico); iii) aos conteúdos e orientações programáticas; iv) à localização geográfica; v) e às trajetórias históricas das instituições. De onze mestrados, foram então selecionados três, dos quais conseguimos ter acesso, no período previsto para esta fase de recolha de dados<sup>1</sup>, apenas a dois.

As características quer da oferta encontrada quer dos casos de estudo desenvolvidos serão exploradas, mais à frente (ponto 3.2), enquanto realidade ilustrativa da necessidade socialmente reconhecida de especialização no domínio do trabalho social.

## **EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO DO TRABALHO SOCIAL. (DES)EQUILÍBRIOS ENTRE DOUTRINAS. ESPECIALIZAÇÃO E TRANSVERSALIDADE**

Transversalidade e especialização são, antes de mais, dois princípios que regem a estruturação dos currículos, definindo grandes linhas de orientação dos processos de ensino-aprendizagem e dimensões temáticas de focalização dos mesmos.

Na senda de Gallo (2001), Barros e Ribeiro (2012) opõem o princípio de transversalidade ao de disciplinariedade, criticando a disciplinariedade por exercer efeitos de fragmentação e compartimentalização de saberes, outros perspectivam as dificuldades no desenvolvimento da transversalidade, particularmente na prática dos seus conteúdos e exercício das respetivas competências, bem como na avaliação das mesmas (Bas-Peña, Perez-de-Gússman, & Vargas-Vergara, 2014; Gavidia, 2002).

Aqui optamos pelo termo especialização por nos remeter para a formação aprofundada em determinada área e não centralmente para a organização curricular. Afastamo-nos da concepção taylorista de especialização e aproximamo-nos da aceção académica de especialização, no sentido de aumento de graduação das habilitações. Partilhando de algumas das críticas feitas à organização curricular por disciplinas, defendemos a perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar como eixo estruturante da especialização de profissionais de formação superior no domínio do trabalho social. Optamos pela abordagem interdisciplinar em detrimento da abordagem transversal, dadas as vicissitudes que a seguir lhe apontamos.

A grande questão que aqui nos colocamos, situa-se a nível teórico: nas decisões que dizem respeito à estruturação formal da formação de profissionais que se dedicam à intervenção social, que peso relativo deverá ter o exercício de capacidades humanas transversais através da generalidade das práticas sociais, face à aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, sua mobilização e desenvolvimento de competências específicas?

No âmbito do Empreendedorismo, no qual se insere o ES, ainda que de forma lacunar, a União Europeia, preconiza uma aposta na transversalidade do ensino de competências empreendedoras que podem ser mobilizadas para todas as atividades, bem como, na vida quotidiana (Comissão Europeia, 2002, 2004). Ora, no nosso entender, esta aposta contribui, mas não é suficiente para cumprir os objetivos (também definidos pela UE) de encorajar e promover iniciativas de empreendedorismo; informar e incitar à consideração da criação do próprio emprego como opção de atividade profissional; informar e formar em criação e gestão de negócios (Fuchs, Werner, & Wallau, 2008, p. 368). Não é suficiente, na medida em que a formação especializada tem extrema relevância na formação de qualquer grupo profissional operativo na sociedade da informação (Caria, 2011; Pinto, 2011).

Fazendo um paralelismo com o anterior tema, podemos considerar que existem competências transversais que se associam ao trabalho ou intervenção social, e exploramos aqui dois cenários nos quais se evidencia este carácter transversal da formação: 1) dos contextos organizacionais de intervenção de raiz democrática, onde são praticadas capacidades humanas que passam pelo diálogo, pelo respeito pelo outro, pela concertação; 2) dos contextos da institucionalização da assistência social, durante o Estado Novo, período em que, quer a formação das assistentes sociais, quer a sua prática passava pelo treino de competências conceptuais e atitudinais, como a defesa da família acima do indivíduo e da responsabilização das famílias, em detrimento do estado, pelos problemas sociais, e competências procedimentais, como a inquirição, que podem igualmente ser consideradas transversais. Tanto umas como outras, são competências mobilizáveis para qualquer atividade profissional ou laboral, bem como, para todos os domínios da vida quotidiana.

Será, contudo, esta dimensão da transversalidade suficiente, para formar um educador social ou um técnico superior de serviço social? Ou por outra, será desejável que a transversalidade impere neste domínio da formação?

No mesmo sentido em que nos posicionámos quanto ao domínio do Empreendedorismo social, negamos esta possibilidade

<sup>1</sup> Prevista entre final do ano lectivo 2012/2013 e início do ano presente ano lectivo, de 2013/2014

cuja afirmação implicaria antes de mais deslegitimar a formação académica no domínio do trabalho social.

Como podemos facilmente depreender, uma sobrevalorização da transversalidade poderá colocar a tónica das definições da prática profissional nas doutrinas preconizadas pelos contextos em que as práticas sociais são desenvolvidas.

A crescente oferta de formação graduada e pós-graduada, bem como, o desenvolvimento da investigação, no domínio do trabalho social, têm vindo a provar a importância da especialização deste campo académico.

#### CARÁCTER TRANSVERSAL DA FORMAÇÃO NO DOMÍNIO DO TRABALHO SOCIAL

Como apontado acima, enquanto cenários de desenvolvimento de competências transversais para o trabalho social, salientamos, por um lado, os contextos e processos cooperativos em que as práticas de intervenção social se têm efetivado no nosso país. E por outro lado, no extremo oposto em termos ideológicos, remetemos aos contextos e processos ditatoriais em que se institucionalizou a assistência social em Portugal.

#### Educação para a Cooperação ou Cooperação para a Educação?

O movimento cooperativo preconiza o ideal de democracia participativa, defendendo a participação direta e ativa da população nas estruturas de governação e nas diversas instituições sociais (Couvaneiro, 2004).

Recordemos que a constituição do nosso sistema de ensino partiu justamente da vontade de formar uma “opinião pública esclarecida e organizada, efectiva e actuante”, sem a qual, “não pode haver democracia” (Sérgio, [1918]), 2008, pp. 75). Ainda em inícios do Séc. XX, foram estes princípios que guiaram os grupos associados ao movimento cooperativo profundamente envolvidos na criação do sistema de ensino português, entre os quais se destaca a figura de António Sérgio.

O movimento cooperativo português teve um grande ímpeto nos anos 30 do séc. XX, com a difusão da doutrina e a criação de várias iniciativas, algumas das quais tiveram grande adesão nos sectores dos transportes e da habitação, onde se verificavam importantes carências.

Durante o Estado Novo, as cooperativas sofrem uma forte repressão, sendo restringidas as atividades aos associados<sup>2</sup>, feitas inúmeras detenções pela Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, interrompidas as relações com a Aliança Cooperativa Internacional, e encerrados os Cursos de Cooperativismo lançados por várias cooperativas.

Na década de 40, o declínio dos regimes fascistas traz um novo clima de abertura. A Fraternidade Operária de Lisboa<sup>3</sup> é revitalizada, mudando de nome para Ateneu Cooperativo. Esta organização, dedicada ao estudo e à prática do cooperativismo, realiza cursos, palestras e colóquios internos para a formação dos cooperantes, visitas a cooperativas; estuda experiências nacionais e internacionais; vende e edita livros; dá apoio técnico e gestor às cooperativas, sobretudo nas áreas das finanças, contabilidade, legislação, mas também na dinamização de atividades (Sérgio, [1918], 2008). Santos (2008) considera o Ateneu Cooperativo como uma Escola onde se efetivou uma “aprendizagem teórica e histórica” e “onde a estratégia se aprendia em ligação com métodos práticos de envolvimento das pessoas, na reflexão e tomada de decisão; onde se assumiam responsabilidades”, com base na “autonomia” e na “iniciativa”, conducentes à indissociação entre “reflexão e acção”. Poder-se-ia dizer que os cooperantes mediante aquela formação e a experiência prática na concepção e mobilização das atividades cooperativas treinavam competências transversais para a intervenção social.

Tais factos são demonstrativos da importância que o movimento cooperativo confere quer à educação e formação formal, quer à formação não formal. Sérgio preconizava a lógica de aprendizagem pela prática, defendendo um ensino “concreto, executante, explicativo, inteligente baseado na assunção de que “a actividade unicamente pela actividade se estimula e se conduz”, e na “recusa da separação entre pensamento teórico e pensamento

prático”, entendendo que “todo o pensamento surge do desejo”, da vontade de saber e resolver problemas, portanto “só na prática a teoria ganha para nós significação” ([1918], 2008, pp. 246-47). É esta conceção de educação que os defensores da constituição de um sistema de ensino universal procuraram imprimir na estruturação dos currículos.

Curiosamente, tendo em conta o pano de fundo das atuais políticas educativas — orientadas para processos de ensino-aprendizagem tecnicistas, que sobrevalorizam as competências do foro procedimental, em detrimento das competências do foro conceptual e atitudinal, e separam claramente a teoria da prática; a oferta formativa no âmbito do trabalho social, remando contra a maré, tende a defender uma visão da educação mais próxima à de Sérgio.

<sup>2</sup> A Lei do Garrote, lançada em 1934 impõe esta restrição (Sérgio, [1918], 2008).

<sup>3</sup> Havia sido criada em 1872 (Santos, 1981).

## Doutrina de Formação ou Formação para a Doutrinação?

Uma breve incursão pelo percurso histórico da assistência social em Portugal, mostra-nos que existia, na concepção daqueles profissionais que o Estado Novo preconizava, uma forte sobrevalorização das características de uma personalidade moldada pelos valores e normas constituintes do ideário salazarista e construída mediante o treino de capacidades humanas valorizadas pela doutrina do regime.

A assistência social, em Portugal, tendo emergido do cientismo e do positivismo, no quadro histórico da Regeneração, e expandindo-se com o movimento higienista, no segundo quartel do séc. XIX, é centralizada pelo Estado Novo, concentrando-se neste período a sua institucionalização, mediante a criação de estruturas como o Centro de Inquérito Assistencial, em 1941, e com a promulgação da Lei do Estatuto da Assistência Social, em 1944.

Neste cenário, era objetivo de Salazar conceber uma forma alternativa de Serviço Social, por entender que as práticas vigentes da assistência noutros países conduziam “directamente ao comunismo”. O Serviço Social nascido do Estado Novo, pelas palavras do deputado Calheiros Veloso “é uma forma de caridade cristã que se especializou em profissão” (Martins, 1998, pp. 232-234).

Assim, sobrevalorizavam-se as características da personalidade em detrimento das competências desenvolvidas através da formação, como podemos ler, na defesa da constituição do Centro de Inquérito Assistencial com forte recurso ao voluntariado, “as melhores qualidades para a nobilitíssima função de assistir nem sempre podem constar de diplomas”(Martins, 1998, pp. 336-337).

Tendo a Igreja tomado a seu cargo a criação de escolas de serviço social, numa clara aliança com o Estado Novo, as assistentes sociais são formadas enquanto “conscientes e activas cooperadoras da Revolução Nacional” (Martins, 1998, pp. 231-232).

É importante salientar que desde as propostas higienistas, a figura da mulher está associada à prática da assistência, sendo

até aos anos 60 uma profissão exclusivamente feminina<sup>4</sup>. A profissão de assistente social institucionalizada pelo Estado Novo surge como papel do género feminino, de acordo com a imagem conservadora da mulher: mãe, educadora, cuidadora abnegada e de moral irrepreensível (Martins, 1998)<sup>5</sup>. Assim se lê, na proposta de Lei do Estatuto da Assistência Social de 1943, cabe a “estas senhoras” “estudar o meio familiar, profissional e local”, e educar e doutrinar as famílias assistidas, orientando o indivíduo, “para que ele próprio possa sair de apuros”, na ótica de que todos os problemas advinham da “desorganização da família” e da “decadência do indivíduo”. Tal ótica baseia-se na posição político-ideológica do regime e na restrição da influência dos assistentes sociais sobre as políticas sociais (Martins, 1998, p. 339).

Depreendemos das funções atribuídas às assistentes sociais por aquele Estatuto que a sua formação passaria mais pelas capacidades de comunicação, com intuito inquisitivo, e de inculcação normativa de valores aos indivíduos, do que por conhecimentos científicos e técnicos promotores de mudanças significativas na realidade social.

<sup>4</sup> A assistência torna-se campo de ação de vários grupos de mulheres católicas desde a Ditadura Militar (Martins, 1998).

<sup>5</sup> De notar, que não obstante o seu pendor conservador, moralista e moralizante, esta profissão constituiu-se como um trampolim para a afirmação feminina no exercício de papéis que até então lhe eram vedados, e como uma oportunidade de acesso à formação (Martins, 1998, pp. 220-225).

## OFERTA EDUCATIVA ESPECIALIZADA NO DOMÍNIO DO TRABALHO SOCIAL

A oferta educativa especializada, e de nível superior, no domínio do trabalho social, começa a efetivar-se no nosso país, na década de 90. Após a titulação da licenciatura em Serviço Social, em 1989, no Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (fundado em 1935), seguem-se outras licenciaturas na mesma formação, e, em 1993, os bacharelatos em Educação Social, nas ESE do Porto e de Santarém, depois transformados em licenciaturas<sup>6</sup>. Atualmente, publicadas pela DGES com acreditação preliminar em 2011, registam-se 11 licenciaturas em Serviço Social, e 15 licenciaturas em Educação Social (DGES, 2013).

A formação pós-graduada começa a surgir já na segunda década do Séc. XXI, registando-se 11 cursos de mestrado com acreditação prévia entre 2010 e 2012 e cuja oferta se verificou estar registada nos portais institucionais. Neste conjunto, destaca-se a tendência para o carácter interdisciplinar do desenho curricular e a abertura dos cursos aos diversos profissionais formados no domínio das ciências sociais.

Particularmente, entre os mestrados estruturados com base na Educação Social, em Instituições de Ensino Superior que oferecem aquela licenciatura, verifica-se que a designação dos mesmos tende a evitar focar unicamente a Educação Social. Encontramos apenas um Mestrado com a designação “Mestrado em Educação Social”, todos os outros lhe associam, ora a intervenção social ou sócioeducativa, ora o desenvolvimento comunitário, ora a intervenção comunitária, ou em alguns casos, substituem a designação Educação Social por estas.

No que toca aos Casos de Estudo desta investigação, selecionados mediante os critérios de diversidade anteriormente apontados, ambos são de oferta pública, o primeiro do subsistema universitário e o segundo do politécnico. O primeiro (curso A), embora centrado na intervenção social tem um enfoque especializado no ES e na IS, o curso B é centrado nas metodologias da intervenção social, dando enfoques especializados a diferentes necessidades

<sup>6</sup> No caso da ESE-IPP, o Bacharelato foi transformado em Licenciatura em 2001.

sociais da atualidade. O curso A situa-se na Região Centro e o curso B na Região Norte. A entidade promotora do curso A é uma instituição centenária; a Escola proponente do curso B foi criada em 1979, (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

Estes dois mestrados têm particularidades que os destacam, atribuindo-lhes maior relevo na concretização dos objetivos deste estudo: o curso B divide-se em duas especializações distintas, uma associada à ação psicossocial, e outra, à educação de adultos, ambas as especializações apresentam potencialidades no acompanhamento do desenvolvimento de um modelo profissional, e na criação de oportunidades para a experiência em contexto real de inserção profissional em organizações do terceiro setor, dada a realização de estágios e respetivos seminários de acompanhamento pedagógico; o curso A tem a peculiaridade de incluir as designações-chave das teorias da IS e do ES, mais do que isso, incorpora claramente os ditos paradigmas, abordando especificamente a inserção sectorial propícia dos destinatários e expectável dos profissionais pós-graduados (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

A estrutura curricular dos cursos é similar, com dois anos letivos, correspondentes a 120 ECTS, em que o segundo inclui apenas duas Unidades Curriculares Semestrais e a restante carga horária é dedicada ao desenvolvimento dos projetos de investigação e/ou de intervenção. Existe diferenciação na essência dos projetos realizados, entre a Dissertação ou Relatório de Projeto do curso A, e o Projeto de Estágio e Respetivo Relatório Final do curso B. O primeiro, misto, entre uma ótica mais académica da investigação e uma ótica mais interventiva, e o segundo, claramente focado na intervenção em contexto profissional. Existe também diferenciação no processo de acompanhamento pedagógico desta etapa formativa. O programa do Curso B dedica duas Unidades Curriculares Anuais a este trabalho, a saber, a UC de Projeto e a UC de Seminário. A primeira implica o desenho e desenvolvimento de um projeto de intervenção social, mediante a realização de um estágio curricular numa organização ou contexto comunitário. A última consiste no acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos projetos, bem como no enquadramento teórico-metodológico do processo formativo, por

uma equipa docente multidisciplinar, constituída pelos orientadores dos estudantes-estagiários. O curso A operacionaliza o acompanhamento dos mestrados mediante orientação tutorial, podendo realizar-se conferências e seminários sobre temáticas exploradas pelos estudantes (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

Interessa também a esta investigação, a diversidade de posicionamentos teórico-científicos que a divergência de conteúdos programáticos encontrada entre os dois casos poderá representar. O curso A assenta nas categorias disciplinares basilares de Empreendedorismo e Inovação Social, e de, Planeamento e Gestão Estratégica, enquanto curso B, se consolida em Unidades Curriculares enquadradas nas Metodologias de Intervenção Social e nas Problemáticas do Desenvolvimento nas Sociedades Contemporâneas. No mesmo sentido, importa abranger a multiplicidade de objetivos formativos da oferta pós-graduada no domínio do trabalho social. Sendo central em ambos os cursos, a compreensão profunda da realidade social, o curso A aposta na capacidade de criação e gestão de respostas sociais mediante a visão estratégica sobre necessidades e recursos, enquanto o curso B salienta o domínio das metodologias de ação e sua operacionalização em contextos específicos, nomeadamente, de educação de adultos, e contextos de risco.

Este padrão repete-se na definição de destinatários e condições de admissão, fundamentais para a compreensão das trajetórias socioprofissionais-alvo de cada curso. Relativamente a este ponto, o Curso A, orienta-se sobretudo para a inserção profissional dos candidatos em organizações do TS, e, seus projetos ou realizações no domínio do ES, abrangendo formações disciplinares diversas, sem sublinhar nenhuma delas, já o Curso B, abrangendo várias formações de base, salienta a Licenciatura em Educação Social como trajetória formativa mais expectável dos candidatos. Aparentemente, estamos perante duas ofertas formativas que embora se situem no mesmo grande quadro disciplinar das Ciências Sociais e Humanas, e mais especificamente nas Teorias e Metodologias da Intervenção Social, orientando-se assim para o mesmo domínio de intervenção profissional, apresentam perfis bem distintos. O o Curso A foca-se mais na dimensão gestonária e organizacional da criação e desenvolvimento de respostas

sociais, enquanto o Curso B se orienta para o Desenho de Projetos de Intervenção Social, aproximando-se sobretudo da prática profissional do educador social (Instituto Politécnico do Porto, 2013; Universidade de Coimbra, 2013).

## **PERFIL DO TRABALHADOR SOCIAL: TÉCNICO ESPECIALIZADO OU “CIDADÃO BEM FORMADO”?**

De um modo geral, perspectiva-se uma polarização no campo do trabalho social, entre, por um lado, a lógica da especialização, da qualificação, da deontologia e de uma certa “ruptura epistemológica” com o objeto de trabalho; e por outro – a defesa da proximidade, da “experiência vivida” e de uma prática baseada na competência (Aballéa, De Ridder & Gadéa, 2003, p. 214).

Alguns apontam a transformação do trabalho social em intervenção social, num movimento duplo de ampliação do campo profissional (incluindo voluntários, empresas socialmente responsáveis, etc.) e, de especialização de tarefas, multiplicação de “funções, instituições e dispositivos” (Chopart, 2003, p. 274). A esta transformação não é alheia a definição organizacional de processos de trabalho numa lógica gestonária taylorista de rotinização de procedimentos, cumprimento de medidas e rentabilização de recursos, separando o trabalho de gabinete do trabalho de terreno (Amaro, 2012).

Em defesa do trabalho e da profissionalização, propomos que só a especialização dos trabalhadores sociais poderá garantir a vigência dos princípios teórico-metodológicos desta atividade profissional definida pela articulação entre ciência e moral, uma simbiose que só se pode obter quando a prática não é separada da teoria, visto que tanto a base científica, como o sentido humanista se perderão numa prática automatizada (Amaro, 2012, p. 64).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aballéa, F. De Ridder, G., & Gadéa, C. (2003). Processos em fase de reconhecimento e concorrências profissionais. In J. Chopart (Eds), *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp. 203-221). Porto: Porto Editora.
- Amaro, M. (2011). Identidades, incertezas e tarefas do serviço social contemporâneo. Acedido em 21 de dezembro de 2011, em <http://www.cess-ucp.com.pt/projectos/projectos.html>
- Amaro, M. (2012). *Urgências e Emergências do Serviço Social. Fundamentos da Profissão na Contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Amaro, R. (2000). A inserção económica de populações desfavorecidas, factor de cidadania. *Sociedade e Trabalho*, 8/9, 2000.
- Barros, S., & Ribeiro, P. (2012). Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar?. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11 (1), 164-187..
- Bas-Peña, E., Perez-de-Gússman, V., & Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Branco, F. (2009). Assistentes sociais e profissões sociais em Portugal: Notas sobre um itinerário de pesquisa. Acedido em 21 de dezembro de 2011, em <http://www.cesss-ucp.com.pt/projectos/projectos.html>
- Branco, F., & Fernandes, E. (1992). O Serviço Social em Portugal: trajectória e encruzilhada. Acedido em 29 de dezembro de 2011, em <http://www.cpihts.com/>
- Caria, T. (2011). Poder e Conhecimento no Trabalho Profissional baseado nas Ciências Humanas e Sociais no Terceiro Sector: Dados Preliminares do Projecto SARTPRO. In T. Carvalho, R. Santiago, T. Caria (Eds.), *Grupos Profissionais, Profissionalismo e Sociedade do Conhecimento* (pp. 59-79). Porto, Edições Afrontamento..
- Carvalho, M. (2006). Social work and the welfare system in some European countries: commonalities and differences between Germany, Portugal and Spain. Paper presented to the *Course of Social Work in Europe*, 2006 Module 1 – Commonalities and differences in Social Work in Europe. Bergen University.
- Chaves, R., & Monzón, J. (2007). *Working paper CIRIEC*, nº2088/02. Pp. 4-39.
- Chopart, J. (2003). *Os Novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia. (2002). *Education for entrepreneurship*. Acedido em 2 de maio de 2011, em <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/>
- Comissão Europeia. (2004). *Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education*. Acedido em 2 de maio de 2011, em <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/>
- Couvaneiro, C. (2004). *Práticas cooperativas. Personalização e Socialização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Crato, N. (2006). *O Eduquês em Discurso Directo. Uma crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Defourny, J., & Develtere, P. (1999). The social economy: the worldwide making of a third sector. In J. Defourny, P. Develtere & B. Fonteneau (Eds), *L'économie sociale au Nord et au Sud* (pp. 4-35). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Acedido em 7 de março de 2014, em <http://www.esi.ipp.pt/>
- Fuchs, K., Werner, A., & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play?. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15 (2), 365-381.
- Gallo, S. (2001). Transversalidade e Meio Ambiente. *Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente - Programa Conheça a Educação do Cibec/Inep- MEC/SEF/COEA*.
- Gavidia, V. (2002). *A Construção do Conceito de Transversalidade. Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Martins, A.. (1999). *Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Oliveira, L. (2006). *Ideologia da Assistência: autonomia ou amortecimento?* (Licenciatura). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Payne, M. (1996). *What is Professional Social Work?* London: Venture Press.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogia Social*. Barcelona: Editora Ariel, S.A.
- Pinto, C. (2011). *Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais* (Tese de doutoramento). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Queirós, M., & Henríquez, B. (1994). O Trabalho Social... Da Organização Para O Movimento. O Caso Da Experiência CERCI. *Revista Intervenção Social*, 10, 1-14.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. São Paulo: Artmed Editora.
- Sáez, J., & Sánchez, M. (2006). Trust and Professionalism in Social Professions: The Case of Social Education. *Current Sociology*, 54, 595-606.
- Santos, B. (2008). A Universidade do Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Acedido em 4 de janeiro de 2014, em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>
- Santos, F. (1981). A fundação de «A Voz do Operário»— do «abstencionismo político» à participação no «congresso possibilista» de 1889. *Análise Social*, vol. XVII (67-68), 681-693.
- Sarmiento, M. (2011). O cratês em discurso directo. A ideologia e a proposta política. *Le Monde Diplomatique – Edição Portuguesa*. Setembro, 2-4.
- Sérgio, A. (2008[1918]). *Ensaio sobre Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Serrano, G. (2003). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Práticos*. Madrid: NARCEA SA de Ediciones.
- Timóteo, I. (2010). Educação Social e Relação de Ajuda (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Universidade de Coimbra. (2013). Acedido em 5 de maio de 2013, em <http://www.uc.pt/>

# PROCESOS FORMATIVOS Y DE REINSERCIÓN CON JÓVENES EN PRISION

Laura Llorente Moreno  
Fanny T. Añaños-Bedriñana  
Universidad de Granada  
Laurallorete88@hotmail.com; fanntab@ugr.es

**Palabras clave**  
jóvenes, prisión, reinserción, formación, intervención laboral

## RESUMEN

Los índices de reincidencia son muy altos entre los delincuentes, esto se confirma con los datos de países individuales, alcanzando más de un 70% (UNODC<sup>1</sup>, 2013, p. 7), de hecho en Europa acarrear un coste significativo para la sociedad, ya que uno de los cometidos principales del sistema de justicia penal consiste en reducir el riesgo de reincidencia (European Forum for Urban Security, 2012, p. 7), por todo ello entra en cuestión los procesos rehabilitadores y de la reinserción que ejecuta la prisión.

En el presente trabajo se muestran datos de una investigación llevada a cabo en el Centro Penitenciario de Albolote (España) con reclusos/as jóvenes menores de 27 años. El objetivo principal es analizar los procesos formativos, reeducativos y laborales que reciben en prisión y su relación con la reinserción. Estos procesos están dirigidos a adquirir y mejorar las capacidades y habilidades que prepararán al interno para su adecuada vuelta a la sociedad.

## INTRODUCCIÓN

Con frecuencia las personas que han tenido y/o tienen unas trayectorias de vida y situaciones de riesgo y/o conflicto aumentan la probabilidad de cometer un delito. Se trata de una serie de factores que se hallan contexto a la que pertenece el individuo. Laespada (2004, p. 17) afirma que existen una serie de cambios cognitivos, personales y psicosociales que hacen a los jóvenes más vulnerables a las conductas problemáticas, les sitúan más cerca de la influencia por los principales factores de riesgo; sin embargo no es necesaria la presencia de todos los factores para que se produzca el comportamiento desviado, ni la aparición de uno de ellos determina la ocurrencia de este comportamiento.

Así, un comportamiento anti normativo se puede evitar o reducir si se toman en cuenta los factores de protección. Un factor de protección es “toda variable cuya presencia en una persona o en su entorno disminuye la probabilidad de aparición de una determinada conducta desajustada, siempre que no aumente la probabilidad de otros efectos no deseados” (Pons, 2006, p. 71).

Para situar el tema en los jóvenes en prisión cabe aclarar su definición. En primer lugar, “menor” según la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>2</sup> (ONU, 1989, p. 2), artículo I (Parte I) es: “...todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Por otra parte la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de Enero, Reguladora de la responsabilidad penal de los menores (Parlamento, 2000)<sup>3</sup>, en España, los define como “las personas mayores de 14 años y menores de 18”. Por ello, para todos los menores de 18 años y, con excepción, de 21; existen los centros de internamiento de menores infractores, en la LORPM, donde cumplan las medidas dictadas por un juez a través de un modelo de intervención socio- educativo (Benitez, 2008, p.1).

Una vez que los jóvenes cumplen los 18 años y si éstos cometen delitos ingresan en los Centros Penitenciarios (en adelante CP) habituales establecidos por los organismos de justicia y seguridad. Dentro de los CP se les sitúa en los módulos específicos y exclusivos para ellos, ya que la legislación penitenciaria hace que la edad sea un criterio de separación interior. El artículo 173 del vigente Reglamento Penitenciario Español (RD 190/1996) considera que joven es aquel interno menor de veintiún años, pero en la Administración Penitenciaria, con excepciones, se consideran, también, jóvenes quienes no hayan alcanzado los 25 años (SGIP, 2014). A pesar de estas consideraciones legislativas, cada CP goza de cierta flexibilidad en la clasificación interna, así por ejemplo en el CP de Albolote (Granada, España), en el módulo de jóvenes hay internos hasta los internos de 27 años.

De acuerdo a Martín (2009, p.150) para definir un menor en prisión se plantean cinco criterios:

- Edad, los establecidos por la legislación.
- Criminológicos, porque en la etapa de la juventud es donde se producen más conductas antisociales, se cometen más delitos y la reincidencia es mayor.
- Madurativos, ya que, según Beristain (Citado por Martín, 2009, p. 151) ellos serán los que integren el sistema penitenciario en los próximos años, si siguen teniendo pautas delincuenciales.
- Pedagógicos, ya que se trata de una etapa en la que la educación puede realizar una labor reeducadora fundamental, evitando así futuros ingresos en prisión.
- Psicosociales, porque a estas edades es mucho más posible la inserción sin romper los esquemas de la comunidad.

<sup>2</sup> Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989.

<sup>3</sup> Ley Orgánica 5/2000 de 12 de Enero, Reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE 13-01-2000)



## LOS JÓVENES EN PRISIÓN

Datos de la estadística penitenciaria del SGIP en marzo de 2013 reafirman los obtenidos en esta investigación. Así, la población general de internos en los CP está en prisión por delitos de robo y estafa (37.2%) y por tráfico de drogas (25.5%); seguidos de violencia de género (7%) y homicidio en todas sus formas (6.4%) (SGIP, 2013). Así, por ejemplo podemos distinguir los distintos tramos de edad según procedencia y sexo –Tabla nº 1-

Tabla nº1: Población reclusa penada por grupos de edad, según sexo y nacionalidad.

	ESPAÑOLES	EXTRANJEROS	HOMBRES		MUJERES	
>21	2.1%	3.9%	474	93.1%	35	7.6%
21-25	10.7%	19.3%	5238	93.7%	347	6.21%
26-30	16.3%	24.1%	8135	92.7%	639	7.2%
31-35	20.00%	19.1%	17872	92.5%	1449	7.49%
36-40	20.6%	15.8%				
>40	30.4%	17.9%	20248	92.2%	1692	7.7%
Total			51967		4162	

Fuente: Elaboración propia a partir de SGIP (2014) y ESDIP 2006 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2007).

Como se puede apreciar en la tabla, las prisiones están ocupadas en su mayoría por hombres, con porcentajes de más del 92%. Las mujeres sin embargo se encuentran por debajo en torno al 7%. La franja de edad que más predomina en prisión la ocupan internos de más de 60 años para ambos sexos y para la nacionalidad española; en contraposición son los extranjeros de edades comprendidas entre 26 y 30 años los que tienen mayor porcentaje (24.1%).

## REINSERCIÓN EN PRISIÓN

Las premisas o principios, desde el sistema penitenciario y legislativo, establece que el fin de la reclusión es fundamentalmente orientado a la reinserción, y en el caso de los jóvenes, el artículo 173 del Reglamento Penitenciario (RD 190/1996) enfatiza “El régimen de vida de los departamentos para jóvenes se caracterizará por una acción educativa intensa”.

Según García Rojas (2010, p. 7) las personas reclusas al regresar a su lugar de residencia e incorporarse a un centro laboral, se encuentran muchas veces en una situación de aislamiento social que los induce a mezclarse con elementos antisociales y delincuentes que confrontan similar situación, lo cual propicia la comisión de nuevos hechos delictivos.

Actualmente la prisión se ha convertido en una “institución social que tiene unos objetivos complejos. En un principio, los establecimientos penales fueron creados para ofrecer una nueva forma de sanción, sin embargo, hoy día han tenido que aceptar la responsabilidad de proteger a la sociedad, de modificar la conducta, las actitudes del interno y de favorecer la reintegración social de este” (Ayuso, 2001, p. 74).

Con respecto a esto destacar que “La Intervención Social es un conjunto de acciones intencionadas para mejorar el contexto de un colectivo o de la población de un territorio dado” (Franco & Guilló, 2007, p. 117). Esta acción social busca el cambio,

mejoramiento o modificación de los problemas y necesidades que aquejan al individuo y su entorno, debido a las múltiples exclusiones a lo largo de su historia y la que le tocará enfrentar en el futuro (Añaños, 2012), pero, a la vez, potenciar y desarrollar sus factores de protección.

Concretamente, educación social en el ámbito penitenciario supone “la acción socioeducativa de la Administración Penitenciaria, y, de entidades públicas y privadas, durante el tiempo de internamiento penitenciario, semilibertad y libertad definitiva; mediante programas y acciones individualizados o grupales desarrollados por educadores/as (especialmente no penitenciarios), favoreciendo la recuperación, reeducación, reinserción sociolaboral y socialización para la reincorporación a su comunidad” (Añaños & Del Pozo, 2013, p. 49).

## PROGRAMAS DE REINSERCIÓN Y REEDUCACIÓN PARA JÓVENES RECLUSOS

Para adentrarnos en la acción educativa que llevan a cabo los CP con los internos jóvenes, destacar que los programas específicos para éstos, como hemos mencionado antes, se caracterizan por una acción educativa intensa que pretende frenar el desarrollo de una carrera delictiva y conseguir su integración social una vez excarcelados.

Una cuestión importante a tener en cuenta es que la eficacia de los programas de intervención terapéutica con este grupo de edad disminuye cuanto más joven sea el interno y más precoz sea su trayectoria delictiva (SGIP, 2014). Por ello surge la necesidad de una intervención intensiva e integral con este tipo de reclusos. Entre los programas que tiene el sistema podemos destacar el Programa Integral de Intervención con jóvenes.

Este programa está dirigido a los internos menores de 25 años (aproximadamente el 14 % de la población total penitenciaria (SGIP, 2014) y se pretende la formación integral de los internos fomentando el contacto con su entorno social. Los objetivos que se pretenden conseguir con el programa, según SGIP (2014), son:

- Dotar a los jóvenes de habilidades de pensamiento necesarias para un mejor ajuste personal y social.
- Mejorar las habilidades interpersonales, la educación y la preparación para la búsqueda de empleo.

Es un programa de intervención cognitiva basado en un entrenamiento de habilidades, actitudes y valores, que permite que los jóvenes se alejen de las conductas delictivas.

El equipo técnico que llevará a cabo el programa y las asistencias será el equipo multidisciplinar de cada centro (psicólogos, juristas, pedagogos, sociólogos, educadores, maestros, funcionarios de vigilancia, trabajadores sociales, técnicos medios de actividades deportivas y ocupacionales).

De la misma manera (SGIP, 2014), existen programas específicos de intervención como la enseñanza reglada en todos sus niveles. Dentro de esta se encuentra la no universitaria que engloba programas de alfabetización para adultos, programas de consolidación de conocimientos, programas de educación secundaria para adultos, programas de alfabetización y castellano para extranjeros, bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, y Escuela Oficial de Idiomas.

También encontramos las enseñanzas regladas universitarias, por lo que las personas en prisión pueden realizar los estudios que imparte la UNED (Acceso Directo para mayores de 25 años, Grados, Titulaciones y Doctorado), en idénticas condiciones que el resto de los ciudadanos y ciudadanas. El alumno dispone de las correspondientes tutorías, apoyo a distancia y material didáctico.

Para tener una idea de la cantidad de reclusos que participan en los talleres y programas centraremos la atención en los datos obtenidos en el estudio de Díez (2010, p.131). Este autor afirma que existe un alto porcentaje de internos que participan en cursos o talleres, un 78.74%. Participando en talleres productivos el 51.18% y el 75% en cuanto al trabajo en “destinos”. Los datos de esta investigación también muestran como cada recluso ha realizado de media unos 3,16 cursos y/o talleres y ha trabajado en 1,80 talleres productivos.

## METODOLOGÍA

El presente trabajo se llevó a cabo en Granada en la prisión provincial con los jóvenes ubicados en el “modulo de jóvenes”. El objetivo principal que se pretende alcanzar es analizar los procesos formativos y reeducativos que reciben en prisión y su relación con la reinserción en los jóvenes (18-27 años) del CP de Albolote.

Se ha seguido el paradigma socio-crítico y se ha llevado a cabo una investigación empleando métodos cualitativos y cuantitativos, de carácter descriptivo e interpretativo.

Los participantes están compuestos por la totalidad de jóvenes del Centro Penitenciario de Albolote, entendiéndose por jóvenes a aquellos cuya edad fluctúa entre los 18 y 27 años. La muestra es el “universo” o “población” debido a que hemos trabajado con todos los sujetos del modulo nº 14 del CP correspondiente a los jóvenes. Así hemos contado con un total de 60 participantes, de los cuales 46 son hombres y 14 mujeres.

Como técnicas de recogida de datos se ha hecho uso de la observación participante, la encuesta (cuestionario) y las entrevistas informales.

Para la realización del trabajo se ha hecho uso de los siguientes métodos de análisis de información: el análisis estadístico básico para analizar los datos cuantitativos que se recogen en tablas y gráficos, y, por otro lado, el análisis cualitativo de los contenidos para aquellas cuestiones que dan lugar a respuestas abiertas.

## RESULTADOS

### RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA POBLACIÓN

Los internos del centro son en su mayoría varones (77%) con edades comprendidas entre los 23 y 25 años, y con un nivel educativo medio (46.6%).

La mayor parte de ellos son de procedencia española (71.6%), y extranjeros son el 23.4%, de éstos los más representativos son los marroquíes (6.6%). Reafirmando este dato, el Ministerio del Interior a principios de 2013 en los que un 66,6% de los reclusos en los CP son de nacionalidad española, seguidos de un 33.3% que son extranjeros.

El principal delito cometido por los internos es el robo (25%) seguido del tráfico de drogas (18.3%), también se observa que existe un 5% que declara no haber cometido ningún tipo de delito.

### FORMACIÓN EN PRISIÓN

Sobre la formación en prisión la gran mayoría se encuentra recibiendo formación en prisión (73.3%), y más de la mitad de los presos (61.3%) se encuentra recibiendo formación secundaria, seguido de un 25% que cursa estudios primarios y un 2.27% bachiller. El dato de los estudios primarios refleja la escasa formación que tienen los jóvenes que ingresan en prisión. Situación que cambia conforme la edad avanza, según ESDIP 2011 (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2011), ya que se encuentra una gran cantidad de presos mayores que no tienen ningún tipo de formación, frente a los jóvenes que ingresan y ya poseen alguna titulación o han recibido formación a lo largo de su vida. Junto con las mujeres la población penitenciaria mayor puede presentar en muchos casos analfabetismo.

Para reafirmar estos datos, según SGIP (2010), 10.897 alumnos de los centros penitenciarios recibían enseñanza básica (62.47%), 4.324 educación secundaria (24.79%), 1.190 enseñanzas universitarias (6.8%) y 1.030 otras enseñanzas (5.9%) (aula mentor, enseñanzas abiertas, idiomas y pre-acceso).

En relación a los datos que hacen referencia al nivel educativo antes de entrar en prisión y en el que se encuentran en la actualidad, cabe destacar que:

Tabla nº 2: Situación en la que se encuentran en la actualidad los internos con respecto a la formación que tenían cuando entraron a prisión.

Situación en la que se encuentran en la actualidad con respecto a la formación cuando entraron a prisión	%
Retoman los estudios que abandonaron cuando entraron en prisión	36.36%
Estudian un nivel superior al que tenían	15%
Trabajan y estudian a la vez	48.3%
Sólo estudian	25%
Tienen estudios en otros países que no tienen validez en España por lo que quieren estudiarlos en prisión	18.3%

Fuente: Elaboración propia

Un 36.6% de los internos retoman los estudios que abandonaron antes de entrar al centro y un 15 % estudian un nivel superior al que tenían cuando entraron en prisión. Estos datos reflejan lo importante que es para ellos la formación educativa para poder integrarse de nuevo y salir con más preparación, más cultura, etc. de la que tenían cuando entraron; por lo que lo afrontan como una oportunidad de aprender cosas nuevas y, si con ello obtienen titulaciones oficiales mejor.

Más de la mitad de los internos tienen una visión positiva de la formación y de estudiar dentro de prisión (68.1%); ven el estudio como algo bueno, que sirve para recordar cosas ya aprendidas y aprender otras nuevas, para aprovechar el tiempo que pasen en el centro (11.3%) y para tener la mente activa.

Existen internos que han contestado que les parece mal la formación que ofrece el centro penitenciario (6.8%) o que, incluso, hay clases que tienen poco nivel (2.27%). Es significativo que hay reclusos que expresan que les parece difícil los contenidos que se dan en la escuela (4.5%).

Los sujetos que en la actualidad no se están formando, ofrecen unos motivos y causas de esta situación que se pueden englobar en la Tabla nº 3.

Tabla nº 3: Motivo por el cual los internos no estudian actualmente en prisión.

Motivos por los que no estudian actualmente en prisión	
Problemas personales y familiares	30.7%
Percepción negativa de la escuela	23.07%
No contesta	46.1%

Fuente: Elaboración propia

Un porcentaje muy elevado (30.7%) dicen tener problemas personales y familiares, como trabajar para ayudar a familiares que están fuera; sin embargo el porcentaje que opina negativamente en relación a la escuela es bastante alto (23.01%).

Con respecto a los programas socio-laborales en prisión, creen que estos programas les están formando adecuadamente, un 45% contestó que sí, un 40% que no y un 15% no contestó a esta pregunta.

Se les ofreció proponer mejoras en los programas y un 46.6% dijo estar satisfecho, sin embargo sí piensan que se debería cambiar el acceso a ellos. Opinan que deberían admitir a todos los que soliciten entrar en estos programas de formación (21%). En el 10.5% se encuentran peticiones para se ofrezca más trabajo de reinserción, más oferta de programas y que les enseñen a escribir, éste dato denota la baja formación educativa que poseen.

## FUTURA REINSERCIÓN

Según la ACAIP<sup>4</sup> (2005) un estudio realizado por la Dirección general de Instituciones Penitenciarias en España sobre la reincidencia entre los presos, afirma que el 46.7% de los internos en cárceles españolas vuelve a prisión tras salir y cometer un nuevo delito, por lo que la reinserción no está muy asumida o significa el fracaso de los mismos. Así, en este estudio se habla de reincidencia alta en el primer año en libertad, pero a medida que pasan los años el porcentaje de reincidencia baja considerablemente.

En el caso de nuestro estudio, no se puede hablar de reinserción sin antes hacer mención al concepto de trabajo.

Tabla nº4: Concepto de trabajo entendido por los jóvenes reclusos y reclusas.

CONCEPTO DE TRABAJO	%
Es una ayuda para vivir	36.6%
Sirve para sentirse realizado	14.9%
Estabilidad	14.8%
Lo es todo	10%
Concepción negativa del trabajo	6.6%
No Contesta	4.9%

Fuente: Elaboración propia

Lo más importante para que los internos se sientan completamente integrados de nuevo en la sociedad es conseguir un trabajo (20%), definiéndolo como una ayuda para vivir (36.6%), también sirve para sentirse útil en la vida y realizado (14.9%). Estos dos datos reflejan como los internos ven el trabajo como la forma de

satisfacer las necesidades básicas de todo ser humano. En tercer lugar se encuentra el porcentaje de los que creen que trabajar sirve para tener estabilidad (14.8%).

El estudio realizado por Martín, Alos-Moner, Gibert y Miguélez (2009, p. 230) en las prisiones de Cataluña a jóvenes ratifica los datos que se han obtenido en esta investigación. En su estudio un 67.9% piensa que el trabajo sirve para ganar dinero.

También, nuestra investigación muestra datos en lo que se refiere a la función del trabajo. Un 45.5% piensa que trabajar sirve para aprender algo útil en el futuro, 42.3% para pasar el tiempo y el 42% cree que sirve para ser organizado y responsable.

Los internos anhelan su futuro en libertad, por lo que la mayoría de los presos lo que pretende conseguir cuando salgan de prisión es un trabajo (40%). De ahí la importancia de los programas formativos para el empleo en prisión y la educación reglada en general.

Finalmente se les preguntó si querían aportar cualquier otro dato de manera voluntaria y dejando lugar a la respuesta libre.

En la tabla se observa como la mayoría hace hincapié en que se les de oportunidades, tanto fuera como dentro de prisión (46.6%). Por eso es tan importante para ellos la formación en prisión (68.1%), para que les ayude a enfrentarse a la sociedad a la que volverán cuando abandonen el centro.

Tabla nº5: Otras cuestiones o expresiones de los presos

Nº CUESTIONARIO	¿QUIERES AÑADIR ALGUNA OTRA CUESTIÓN?
C3	“Que me merezco mi primer permiso a la primera”.
C5	“Tengo claro no volver a delinquir”.
C6	“Sí, pero no me acuerdo”.
C7	“Que te den oportunidades para poder reinsertarte”.
C14	“Prefiero reservármelo”.
C15	“Que la vida es muy bonita y tenemos que aprovecharla como sea y es una pena pasarla aquí dentro de las rejas”.
C16	“Que me sigan queriendo como ahora”.
C17	“Desearía empezar a ganarme muchos títulos y experiencias que me ayuden en mi futuro y superar la pérdida de mi niña (att: un hombre atormentado por la culpa)”.
C28	“Demostrar que a pesar de mi error puedo superarme”.
C32	“Que es muy injusta la vida esta, cuando hay inocentes aquí en prisión”.
C39	“Estoy deseando salir en libertad porque llevo 4 años y 4 meses de condena”.
C40	“En ocasiones el ser humano hace cosas porque no tiene otra salida, pero eso no le convierte en mala persona, al contrario, comete para luego darse cuenta del error cometido”.
C41	“Que no sean en esta prisión tan severos con los permisos y los 3º grados que la gente se comen las condenas casi enteras”.
C45	“Que en prisión respetaran a algunos presos más de por lo que hacen”.
C60	“Que si esto sirve para ayudarme, bien; si no seguiré luchando por lo mío, lo nuestro, lo que todos queremos”.

Fuente: Elaboración propia

4 ACAIP: Agrupación de los cuerpos de la administración de Instituciones Penitenciarias. ( Recuperado en <http://www.acaip.es/ca/notices/mitjans-de-comunicacion/139-casi-la-mitad-de-los-presos-reinciden>)

## CONCLUSIONES

- Los internos jóvenes del C.P son en su mayoría varones y españoles con edades comprendidas entre los 23 y 25 años, siendo su principal delito de ingreso en prisión el robo (25%) y el tráfico de drogas (18.3%) y, a la mayoría (15%) les queda por cumplir de condena de 2 a 5 años, 13.3% de 1 a 2 años, 5% más de 10 años y un 3.3% menos de 6 meses.
- El 73.3% recibe formación dentro de prisión, de los cuales un 36.6% retoma los estudios que se abandonaron antes de entrar a prisión y, un 15% estudia en un nivel superior al que tenía cuando ingresó, lo que significa una recuperación de los jóvenes y tener una posibilidad educativa. Sin embargo, en aquellos que no estudian, puesto que no es obligatorio, justifican este hecho a problemas personales y familiares (30.7%). También nos encontramos en este trabajo con que hay una escasa oferta de programas formativos, no existe la oportunidad de que los internos puedan acceder a ellos (7.14%), tampoco se les da información (14.2%), y no hay muchos donde elegir (19%).
- Los internos del centro tienen muchas aspiraciones profesionales y personales, así como metas por cumplir, de esta manera la formación para ellos es vista de forma muy positiva para su futura integración en la sociedad. Se trata de una motivación muy importante como factor de protección a tenerse en cuenta en la intervención socioeducativa.
- La formación se ve de forma muy positiva (68.1%), porque consideran que los programas que ofrece el centro los forman adecuadamente (40%), razón por la que no sugieren mejoras (46.6%); sin embargo piensan que todos los internos deberían ser admitidos en los programas (21%), lo cual demuestra la insuficiencia de plazas y/o la oferta de otros programas específicos para los jóvenes que no reúnen los requisitos específicos que se pide en los mismos.
- Para conseguir la integración social, una vez que abandonen el centro, desde sus autopercepciones es fundamental tener un empleo (20%). Convirtiéndose en una meta a conseguir (40%), siendo sus razones referidas a la ayuda para vivir (20%) y para sentirse útiles (45.5%). Concepciones que evidencian la necesidad de autonomía económica, a partir de las cuales actuar en otras áreas, así mismo denotan la funcionalidad y el significado del trabajo; sin embargo es preocupante el bajo porcentaje que reconoce dicha importancia.

Para cerrar cabe plantear que, la utilidad de la prisión como elemento rehabilitador y reinsertivo constantemente se encuentra en debate, pero desde la educación social, no podemos dejar de creer y trabajar con la persona, y en la oportunidad educativa en el sentido amplio. Y, a la intervención socioeducativa le corresponde buscar los recorridos, los caminos, las estrategias, los métodos, los contenidos, los itinerarios, etc. de acuerdo a las realidades y características de las personas; mediante procesos que se orienten a mejorar su calidad de vida, dignificar al sujeto y acompañar en sus propias reflexiones críticas y cambios hacia su reinserción.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACAIP (2005). *Casi la mitad de los presos reinciden*. Recuperado en [www.acaip.es/ca/noticias/mitjans-de-comunicacio/139-casi-la-mitad-de-los-presos-reinciden](http://www.acaip.es/ca/noticias/mitjans-de-comunicacio/139-casi-la-mitad-de-los-presos-reinciden), el 18 de mayo de 2014
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2012). Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19 (59), 13-41.
- Añaños-Bedriñana, F.T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, 91-118.
- Ayuso, A. (2001). La intervención socio- educativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 2 (6-7), 73-99.
- Benitez, M. (2008). *Más de 6.800 menores y jóvenes infractores pasaron este año por los centros de reforma andaluces*. Recuperado en [www.abc.es](http://www.abc.es), el 22 de abril de 2014.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989
- Díez, R. (2010). La inserción socio-laboral de un colectivo excluido: personas drogodependientes en prisión. *LanHarremanak*, 22, 119-147.
- European forum for urban security (2012). *Prevención de la reincidencia: herramientas de formación para actores locales*. París: Efus.
- Franco, P., Franco, B., & Guilló, C. (2007). De la participación como elemento de la intervención social, a la intervención social como instrumento para garantizar la ciudadanía activa. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 145, 115-131.
- García, L. (2010). *La reinserción social a través del trabajo educativo de los sancionados, asegurados y beneficiados en contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado en <http://www.eumed.net>, el 15 de abril de 2014.
- Laespada, T., Iraurgi, I., & Aróstegi, E. (2004). *Factores de riesgo y protección frente al consumo de drogas: hacia un modelo explicativo del consumo de drogas en los jóvenes de la CAPV*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero. Reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE 13-01-2000).
- Martín Artiles, A., Alos-Moner, R., Gibert, F., & Miguélez, F. (2009). Política de reinserción y funciones del trabajo en las prisiones (El caso de Cataluña). Policy of reinsertion function of work in jails (The case of Catalonia). *Política y sociedad*, 46 (1-2), 221-236.
- Martín Solbes, V. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Revista de Pedagogía Social*, 16 (149-157).
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007). *Encuesta estatal sobre salud y drogas entre internados en prisión (ESDIP 2006)*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2011). *Encuesta sobre salud y consumo de drogas en internados en instituciones penitenciarias (ESDIP 2011)*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Ministerio del Interior. Instituciones Penitenciarias (2013). *Tablas de preventivos y penados*. Recuperado en <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2013&mm=3&tm=EDAD&tm2=GENE> el 6 de mayo de 2014.
- Pons, X. (2006). *Materiales para la intervención social y educativa ante el consumo de drogas*. Alicante: Club Universitario.
- Reglamento Penitenciario Español, aprobado por Real Decreto 190/1.996 de 9 de febrero.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2010). Recuperado en [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/El\\_sistema\\_penitenciario\\_espanol.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/El_sistema_penitenciario_espanol.pdf), el 21 de mayo de 2014.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2014) Recuperado en <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/ProgramasEspecificos/jovenes.html>, el 20 de mayo de 2014.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2014), Recuperado en <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2014&mm=1&tm=EDAD&SGIPtm2=GENE>, el 20 de mayo de 2014.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2014), Recuperado en <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/enseReglada/educacionRegladaYformacion.html>, el 15 de mayo de 2014.
- UNODC (2013) *Guía de introducción a la prevención de la reincidencia y la reintegración social de delincuentes*. Nueva York: Naciones Unidas.