

“Por un trabajo justo, para una vida digna”: inserción laboral desde un enfoque intercultural'

“Fair Work for a Dignified Life”: Labour Market Integration from an Intercultural Approach

“Trabalho justo para uma vida digna”: integração no mercado de trabalho a partir de uma abordagem intercultural

Juliana DOS SANTOS ROCHA*, Héctor S. MELERO**
& Belén BALLESTEROS VELÁZQUEZ**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil) &

**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 27.IX.2022

Fecha de revisión: 24.X.2022

Fecha de aceptación: 17.XI.2022

PALABRAS CLAVE:

Educación Social;
inclusión
sociolaboral;
enfoque
intercultural;
diversidad;
buenas prácticas

RESUMEN: En el marco del proyecto “Educación Social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión”, este artículo pone el foco en las prácticas de intervención para la inserción laboral desde una perspectiva intercultural. De forma específica se propone valorar el interés de las categorías identitarias para el mapeo de la intervención sociolaboral y, posteriormente, identificar elementos que permitan construir buenas prácticas inclusivas desde el reconocimiento positivo de la diversidad. Se ha trabajado con un enfoque metodológico mixto a través de cuestionario y entrevista a 119 y 17 personas, respectivamente, combinando en el análisis el enfoque cuantitativo y cualitativo. Los resultados revelan escasa utilidad de las categorías propuestas para describir a la población destinataria, salvo en el caso de mujeres, jóvenes y personas en situación de pobreza. Por otra parte, aunque en el mapa general de servicios y centros de intervención sociolaboral no está presente explícitamente el enfoque intercultural, se recogen prácticas de gran interés que justifican la importancia de elementos personales y comunitarios en los procesos

CONTACTO CON LOS AUTORES

Belén BALLESTEROS VELÁZQUEZ. UNED. Facultad de Educación. c/ Juan del Rosal 14, D-2.87, 28040 Madrid

FINANCIACIÓN

Referencia: PID2021-127271NA-I00, correspondiente a la convocatoria 2021 de Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: “Educación social y Covid-19 en España y Portugal: Exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión (ESIN)”; con financiación complementaria interna de la UNED del proyecto: “Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión social” de las ayudas para la realización de Proyectos de investigación en áreas de Ciencias Sociales, sobre temas relacionados con la COVID-19 y alineados con los ODS, financiados por el Banco Santander. Referencia: 2021-101-UNED-PROY.

| | |
|---|---|
| | de intervención: autoconocimiento, apropiación, trabajo por la justicia social, cooperación y construcción de redes. Proponemos la necesaria continuidad de esta línea de intervención e investigación. |
| KEYWORDS: Social Education good practices.; social and labor inclusion; intercultural approach; diversity | ABSTRACT: Within the framework of the project “Social Education and COVID-19 in Ibero-America: socio-labor exclusion after the pandemic and good practices for inclusion”, this article focuses on intervention practices for labor market insertion from an intercultural perspective. Specifically, it is proposed to assess the interest of identity categories for the mapping of socio-labor intervention and, subsequently, to identify elements that allow the construction of good inclusive practices from the positive recognition of diversity. We have worked with a mixed methodological approach through a questionnaire and an interview, 119 and 17 people respectively, combining the quantitative and qualitative approaches in the analysis. The results reveal the limited usefulness of the proposed categories to describe the target population, except in the case of women, young people and people living in poverty. On the other hand, although the intercultural approach is not explicitly present in the general map of services and centers for socio-labor intervention, there are some very interesting practices that justify the importance of personal and community elements in the intervention processes: self-knowledge, appropriation, work for social justice, cooperation and network building. We propose the necessary continuity of this line of intervention and research. |
| PALAVRAS-CHAVE: Educação Social; inclusão social e laboral; abordagem intercultural; diversidade; boas práticas | RESUMO: No marco do projeto “Educação Social e COVID-19 na Ibero-América: exclusão do mundo do trabalho pós pandemia e boas práticas para inclusão”, este artigo enfatiza as práticas de intervenção para a inserção no mundo do trabalho em uma perspectiva intercultural. Especificamente, se propõe a analisar as categorias identitárias utilizadas no mapeamento das populações atendidas nesse campo, com o intuito de identificar elementos que permitam construir boas práticas inclusivas a partir do reconhecimento da diversidade. Para tanto, utilizou-se de uma abordagem metodológica mista, por meio de questionário e grupos focais, 119 e 17 pessoas respectivamente, combinando a análise qualitativa e quantitativa. Os resultados revelam pouca utilidade das categorias propostas para descrever o público-alvo, exceto no caso de mulheres, jovens e pessoas em situação de pobreza. No que se refere ao enfoque intercultural, é possível afirmar que embora os serviços não explicitem um trabalho baseado nessa perspectiva, as boas práticas que surgem no estudo são, em sua maioria, aquelas que partem dos sujeitos e das comunidades, que se propõem a trabalhar questões como: autoconhecimento, empoderamento, justiça social, cooperação e trabalho em equipe. Considera-se necessária a continuidade desta linha de intervenção e pesquisa. |

1. Introducción

Analizar la intervención sociolaboral desde un enfoque intercultural y sin caer en “cerramientos culturalistas” supone el reto que se ha planteado este trabajo. Analizando los resultados de las distintas técnicas de una investigación sobre la educación social para la inclusión sociolaboral en cuatro países (España, México, Colombia y Brasil) desde dos elementos clave dentro del enfoque intercultural, como son el problema categorial y el trabajo conjunto con individuo y comunidad, nos ha permitido esbozar algunas claves de buenas prácticas en la intervención sociolaboral.

El trabajo empieza en este primer apartado por aclarar qué se entiende por enfoque intercultural en educación, relacionarlo con la educación social y, finalmente, con la intervención sociolaboral, señalando algunos elementos problemáticos para los objetivos de inclusión evidenciados desde el marco de la diversidad. Desde aquí, presenta los objetivos y la metodología de investigación para luego, profundizar en los resultados obtenidos organizados en dos apartados; uno relacionado con el uso de perfiles poblacionales y el otro con elementos de buenas prácticas en relación

con la intervención individual y comunitaria. Por último, las conclusiones señalan que, a pesar de no encontrar referencia explícita al enfoque intercultural sí aparecen elementos alineados con él.

1.1. El enfoque intercultural en educación; algunos elementos para tener en cuenta

A pesar de que la interculturalidad es un concepto complejo, dinámico y multilocal (Antolínez, 2011) con claras variaciones contextuales y disciplinares (Dietz & Mateos, 2009), se ha convertido en un lugar común en el que se enmarcan multitud de proyectos e investigaciones que, en realidad, parten de posicionamientos muy diferentes, e incluso contradictorios, en cuanto a su relación con (o utilidad para) el sistema actual (Walsh, 2010). El único elemento común que, salvo raras excepciones, puede encontrarse en todos ellos es su “cerramiento culturalista” (Restrepo, 2014) es decir, su mayor o menor alineamiento con un reduccionismo que asocia la interculturalidad con determinados grupos sociales contruidos en base a categorías racializadas y esencialistas. Esta asociación no solo resulta paradójica si se pretende ver la realidad desde el reconocimiento de su

diversidad y complejidad, como plantea la interculturalidad (Mata, 2013), sino que compromete el alcance del proyecto intercultural para promover vínculos distintos y no jerárquicos (Zapata, 2019). Por todo esto se hace necesario, bajo nuestro punto de vista, explicitar claramente qué se entiende por “interculturalidad” cuando se está hablando de interculturalidad.

Por nuestra parte, aunque centramos nuestro trabajo en el ámbito educativo, preferimos no hablar de “educación intercultural”, situándonos en lo que se ha denominado “enfoque intercultural en educación” (Aguado, 2009; Aguado et al., 2008; Aguado et al., 2017; Gil-Jaurena, 2008; Malik & Ballesteros, 2015; Mata, 2011, 2013; Melero, 2017; Melero & Manresa 2022; Osuna, 2012) de esta forma tratamos de evitar convertir lo intercultural en un aditivo a la educación, pues no por añadir ciertos elementos a la acción educativa esta puede convertirse en intercultural, más bien al contrario, lo que se requiere es una forma de posicionarnos en el mundo, de interpretarlo, entenderlo y actuar en/con él (Melero, 2017), una forma de mirar la realidad a través del prisma de lo complejo, de la diversidad que nos caracteriza (Malik & Ballesteros, 2015), y desde ahí enmarcar toda acción educativa. En otras palabras, es un enfoque holístico que debería permear toda praxis educativa (Osuna, 2012).

El enfoque intercultural empieza por reconocer que la diversidad es inherente al ser humano y que se define más como proceso que como categoría (Aguado, 2009), es decir, la realidad social no solo presenta una diversidad infinita e inagotable, sino que, además, está en continuo cambio. Desde aquí no tiene mucho sentido asociar el término “diversidad” a grupos concretos, pues sus límites sólo pueden definirse invisibilizando la heterogeneidad intergrupala e intragrupal, o lo que es lo mismo, invisibilizando la propia diversidad. Por tanto, una acción educativa que parta de la heterogeneidad como normalidad debe tener en cuenta algunos aspectos, entre los que queremos destacar dos en este trabajo. Por un lado, la necesidad de trabajar desde las personas y desde la comunidad conjuntamente, y por otro, el uso crítico y problemático de las categorías mediante las cuales agrupamos y analizamos a las personas con la que trabajamos.

El primer elemento es fácil de explicar; para no invisibilizar la diversidad intergrupala e intragrupal no puede definirse a ningún individuo al margen de él mismo y de la relación con él (Abdallah-Pretceille, 2001). Por ello, el enfoque intercultural devuelve al individuo a un lugar preferente, especialmente en la intervención educativa, pero no desde un enfoque individualista sino comunitario.

Esto es así porque ni el individuo está aislado, sino que se encuentra inserto en una comunidad que forma una red intersubjetiva donde intercambia y transforma significados. Ni la persona es simplemente el producto de su pertenencia a una cultura o grupo, sino que es un actor que interpreta, selecciona y construye dicha(s) pertenencia(s). Lo que nos lleva al segundo elemento, las categorías sociales ocultan al individuo bajo las características genéricas del grupo al que se le asocia (Aguado, 2009; Mata, 2011, 2013), invisibilizan su diversidad y su capacidad de agencia, le reifican y homogenizan bajo las (supuestas) características que definen al grupo o categoría en la que se le inserta. Sin embargo, estas categorías o grupos pueden ser útiles tanto para acercarnos a una realidad compleja, como para identificar y visibilizar exclusiones e injusticias que se ejercen sobre determinados grupos sociales, aun reconociendo que, paradójicamente, precisamente la construcción de estos grupos es la herramienta para naturalizar la desigualdad y la exclusión.

Este es el difícil manejo del pensamiento categorial que el enfoque intercultural pone en evidencia: por una parte, destituir las categorías que nos piensan y que legitiman desigualdades, a su vez, reconocer esa desigualdad de oportunidades para el acceso a los bienes sociales, traducidas en la exclusión y privación de derechos básicos para algunas personas y grupos. Esto tiene claras implicaciones para la práctica socioeducativa que deberá dotar y dotarse de herramientas para anular toda discriminación, condición necesaria para avanzar en la transformación social.

1.2. Repensando la educación social desde el enfoque intercultural. Emancipación vs. control

La Educación Social, como cualquier campo que se proponga trabajar con las personas, debe afrontar la complejidad social y la diversidad del ser humano. Esto significa constituirse como campo dinámico capaz de cuestionarse a sí mismo. Más si cabe cuando la organización social, las necesidades vitales, las situaciones de vulnerabilidad de los más variados tipos, así como los extremismos y prejuicios arraigados en las distintas sociedades, producen desigualdades que afectan fuertemente y de distintas maneras la calidad de vida de las más variadas poblaciones, desigualdades contra las que la educación social quiere actuar.

Desde finales del siglo XX estamos viviendo cambios constantes y cada vez más bruscos que extienden y exacerbaban situaciones de necesidad y vulnerabilidad que nos obligan a repensar constantemente nuestras acciones en el campo

socioeducativo. En ese sentido, “el atributo de estar en construcción es más esencial que coyuntural. Si lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, la pedagogía social y la educación que se ocupan de él no pueden ser sino móviles, dinámicas y sometidas a continuos procesos de cambios” (Úcar, 2018, p.31).

Desde esta necesidad el enfoque intercultural propone repensar la práctica de la educación social más allá de las categorías (Melero, 2017, 2018) considerando la importancia de una visión más holística y compleja de los fenómenos humanos, problematizando la práctica habitual de clasificar a las personas en perfiles poblacionales bajo la pretensión de identificar situaciones de “riesgo” que deben ser “rehabilitadas” (Núñez, 2014) a la vez que se evidencia que determinadas situaciones han ido produciendo prácticas de inclusión y exclusión que privilegian a ciertos grupos en detrimentos de otros.

A pesar de que la educación social está comprometida con la democracia y la justicia social, tal y como muestra el análisis de documentos con los que los mismos profesionales construyen y dan forma a su profesión (Melero 2017, 2018), queriendo actuar para reducir los efectos drásticos de las desigualdades y exclusiones sociales, con miras a desarrollar, junto con las personas, alternativas para mejorar la calidad de vida de individuos, familias, comunidades o grupos (Del Pozo Serrano, 2017). Su práctica puede llegar a ser contraproducente con estos compromisos, ya que este es un campo disciplinar complejo y lleno de dicotomías y contradicciones. Al fin y al cabo, es algo que se comparte con la educación, en general, teniendo tanto una función reproductora como una transformadora, aunque quizá no deberían entenderse como funciones contradictorias sino complementarias. Así, parece necesario educar a otros para actuar en el mundo de acuerdo con algún tipo de perspectiva o ideas que ciertos grupos pretenden o creen correctas, en general, aquellos grupos que tienen más poder (Johann, 2008), tratando a la vez de que esta educación potencia la capacidad crítica incluso para cuestionar este hecho, o en palabras de Paulo Freire:

Una educación que, jamás 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 persistencia de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a una realidad considerada intocable (Freire, 2012, p. 70).

En relación con la educación social, esta dicotomía reproductora/transformadora, tiene su

correlato en dos grandes perspectivas que convergen a finales del siglo XX en esta única disciplina, aunque aún hoy no parecen estar integradas. Estas dos grandes perspectivas varían según los grupos destinatarios; una de ellas sería una perspectiva amplia que dirige su acción hacia cualquier persona o grupo y la sociedad en su conjunto, mientras que la otra sería una perspectiva restringida que se focaliza sobre personas o grupos que presentan algún tipo de dificultad social (Gómez Serra, 2003). La primera hunde sus raíces en la tradición de la animación sociocultural y la educación popular, mientras que la segunda lo hace en la educación especializada y la Pedagogía Social (en su acepción más generalizada). Queremos centrarnos inicialmente en esta última por ser la más influyente en la intervención sociolaboral y por ser aquella que estamos poniendo en cuestión.

Según Janer (2017), la Pedagogía Social tiene sus raíces en Alemania, en el siglo XIX, cuando el país atravesaba importantes procesos de exclusión social, pobreza y marginación desencadenados por la Revolución Industrial, promoviendo la toma de conciencia de los problemas sociales. Tal conciencia se amplió después de la Segunda Guerra Mundial en el contexto de la reconstrucción posbélica y posfascista, que rompía con las propuestas del nacionalsocialismo, brindando la oportunidad para que los esfuerzos se dirigieran hacia la construcción de un estado de bienestar.

Como señalan Suenker y Braches-Chyrek (2016), existía, entonces, el interés y la necesidad de restablecer la legitimidad de la sociedad capitalista burguesa y también de asegurar la lealtad de las masas. Según estos autores, el desarrollo de políticas dirigidas a los más pobres, en la línea polarizada que estamos dibujando, va desde la evidente intención de disciplinar y domar a esta capa de la población, hasta la teoría de la construcción de una sociedad participativa. Sin embargo, también señalan que, aunque algunos han defendido la perspectiva más democrática, gran parte de las acciones dirigidas a esta población estuvo, y aún está, basada en la opresión.

Desde aquí se entiende por qué la educación social, mayoritariamente, parece estar directamente ligada a lo que se denomina exclusión social, aunque desde dos formas divergentes de abordar el problema. Ribero (2006) argumenta que, en la práctica, hay dos proyectos en disputa que orientan la práctica socioeducativa, en la que muchos profesionales están ingenuamente dispuestos a “controlar” a la población atendida.

Uno de los proyectos está históricamente relacionado con el concepto de exclusión social, se propone “incluir” a todos en el sistema neoliberal prioritariamente a través de la inclusión en el

mercado laboral, necesitando, para ello, estandarizar el ser humano conforme a las demandas de este mercado. Al definir quién está excluido y es, por tanto, susceptible de intervención, no se aclara quién decide cómo y quiénes están excluidos, y acaba atribuyendo esta responsabilidad únicamente al sujeto.

Si consideramos que los procesos de exclusión social son inherentes a la lógica del modo de producción capitalista, veremos que las políticas de inclusión y/o inserción social son estrategias para integrar los objetos –los excluidos– al sistema social que los excluye, y, al mismo tiempo, mantener bajo control las tensiones sociales que resultan del desempleo y la explotación del trabajo, motivos de exclusión social. (Ribeiro, 2006, p. 159, traducción propia).

Es decir, aquellos que no encajan en el sistema, por alguna razón –“limitaciones” físicas, económicas, ideológicas, entre otras– necesitan ser dóciles. Desde esta perspectiva, la educación social se prestaría a ejercer el control sobre los “no aptos”, los “inútiles para el mundo”.

El segundo proyecto al que se refiere Ribeiro (2006), requiere una comprensión más profunda del contexto histórico, social y económico, pues pondría el foco en los mecanismos de inclusión/exclusión para poder transformarlos desde una perspectiva de justicia social. Desde aquí, uno de los principales objetivos de la educación social sería problematizar las distintas realidades en las que se insertan los sujetos, permitiéndoles comprenderlas críticamente y pensar alternativas a los problemas cotidianos, para hacerse cargo de sus vidas.

Esta segunda perspectiva, más ligada a la educación popular, se vincula a una praxis educativa que parte de la comprensión de que la humanidad es diversa y tiende hacia posibilidades de transformación social, a partir del trabajo colaborativo entre profesionales y personas que acceden a los más diversos servicios que se ofrecen en el campo. En el constante movimiento entre la práctica y la reflexión, es necesario, por tanto, un ejercicio permanente para encontrar formas de acción que no “sujeten” a los demás, sino que les permitan construir alternativas viables para su acción en el mundo, respetando sus deseos, intereses, creencias, etc., con el objetivo de construir un mundo más justo y equitativo para todos.

1.3. Proyectos de inclusión sociolaboral ¿superan la exclusión o la mantienen?

Entre los más diversos temas relacionados con las desigualdades sociales, la dificultad de acceso al

mundo del trabajo se ha caracterizado como un factor preponderante para que diferentes grupos o personas tengan acceso limitado a una serie de bienes sociales. El problema del desempleo es un hecho en muchos países. En Europa, por ejemplo, la tasa de desempleo juvenil fue más del doble de la tasa de desempleo adulto, en 2013, y “uno de los objetivos principales de la estrategia Europa 2020 es que el 75% de la población activa (20-64 años) tenga trabajo cuando finalice la década” (Moreno & Morales, 2017, p. 33). En Brasil, desde 1990, el trabajo informal ha ido creciendo, y fueron precisamente estos trabajadores los más afectados por la pandemia de covid-19, dejando a gran parte de la población sin ningún ingreso, dependiendo completamente de la ayuda del gobierno (Da Silva Costa, 2020). Datos del inicio del aislamiento en Brasil ya apuntaban hacia la población más afectada: personas con bajo nivel de escolaridad, mujeres, afrodescendientes e indígenas, con edad entre 14 y 39 años, son los que realizan más actividades de riesgo, con mayor vulnerabilidad y que más han sufrido con las medidas de aislamiento, perdiendo su fuente de ingresos y el apoyo de sus familias (Komatsu & Menezes-filho, 2020).

En línea con la crítica que venimos realizando, y en términos generales, el trabajo encaminado a la inclusión sociolaboral acaba por segmentar los colectivos, atendiendo a los más vulnerabilizados, según lo que muestra la investigación y, también, según los organismos internacionales y la financiación abogan y priorizan. La falta de servicios y políticas públicas que atiendan al amplio y diverso contingente de personas en el mundo que necesitan condiciones de trabajo dignas y seguras, que se encuentran “fuera” del mercado laboral, acentúa una organización que vuelve a dejar desatendidas a algunas personas.

En este contexto, diferentes autores han venido destacando la importancia de la educación y la pedagogía social para enfrentar realidades como estas, especialmente tras la pandemia del COVID-19, en los más variados lugares del mundo, entre los que cabe destacar a Dos Santos Rocha *et al.* (2021) que destacan el empeoramiento tras la pandemia de las situaciones de vulnerabilidad social y desempleo en Brasil; Paola Polo Amashta y Zolá Pacochá (2021), discuten las posibilidades de enfrentar la crisis tras el Covid-19 mediante la educación social en Colombia; Silva Ríos *et al.* (2021) lo hacen en México y Limón Mendizabal *et al.* (2021) en España con adultos mayores.

En cuanto al trabajo de la educación social en inclusión sociolaboral, Moreno y Morales (2017) destacan algunas prácticas, tales como: a) talleres de inserción sociolaboral; b) formación para el trabajo y búsqueda activa del mismo; c)

intermediación laboral con empresas; d) orientación profesional, entre otros. En algunos países la educación social se dirige preferentemente a poblaciones específicas como los jóvenes, como en Brasil, donde además existe una amplia oferta de cursos dirigidos al desarrollo personal y ciudadano, orientados a la inserción en el mundo del trabajo, además de cursos profesionales, que tiene un carácter mucho más técnico y, en cierto modo, reduccionista (Rocha, 2020).

Así las prácticas de educación social para la inclusión sociolaboral están perceptiblemente dirigidas a personas que han sido históricamente excluidas del exigente mercado laboral, es decir, hay un enfoque de “dar” condiciones, o en una perspectiva más colaborativa y crítica, construir junto con los sujetos herramientas para que puedan incorporarse al mundo laboral. Sin embargo, en una sociedad construida bajo la égida de la desigualdad social, se sabe que las condiciones de competencia entre los sujetos son injustas y fuertemente sesgadas por la desigualdad de oportunidades. Es aquí donde la intervención sociolaboral puede beneficiarse del enfoque intercultural, permitiéndonos reflexionar sobre las contradicciones de su quehacer en un mundo complejo, visibilizando las

buenas prácticas y cuestionando aquellas que, en realidad, mantienen y naturalizan dicha exclusión.

Desde aquí, surgen algunas preguntas, tales como: ¿Las prácticas cotidianas de la educación social, orientadas a la inclusión sociolaboral, consideran la diversidad o siguen ancladas en la diferenciación de perfiles poblacionales? ¿Dónde está puesto el foco para la producción de buenas prácticas relacionadas con la inclusión sociolaboral?

2. Método

El estudio de estas cuestiones problemáticas ha justificado la orientación del trabajo hacia dos objetivos complementarios: analizar el interés de las categorías identitarias para el mapeo de la intervención sociolaboral y, posteriormente, identificar elementos que permitan construir buenas prácticas inclusivas desde la valoración positiva de la diversidad.

Para dar respuesta a estos objetivos se ha trabajado con un enfoque metodológico mixto que permite el acercamiento progresivo a la realidad de estudio (Tashakkori & Teddlie, 2003). En el siguiente gráfico se sintetiza la información más relevante que enmarca la metodología del proyecto:

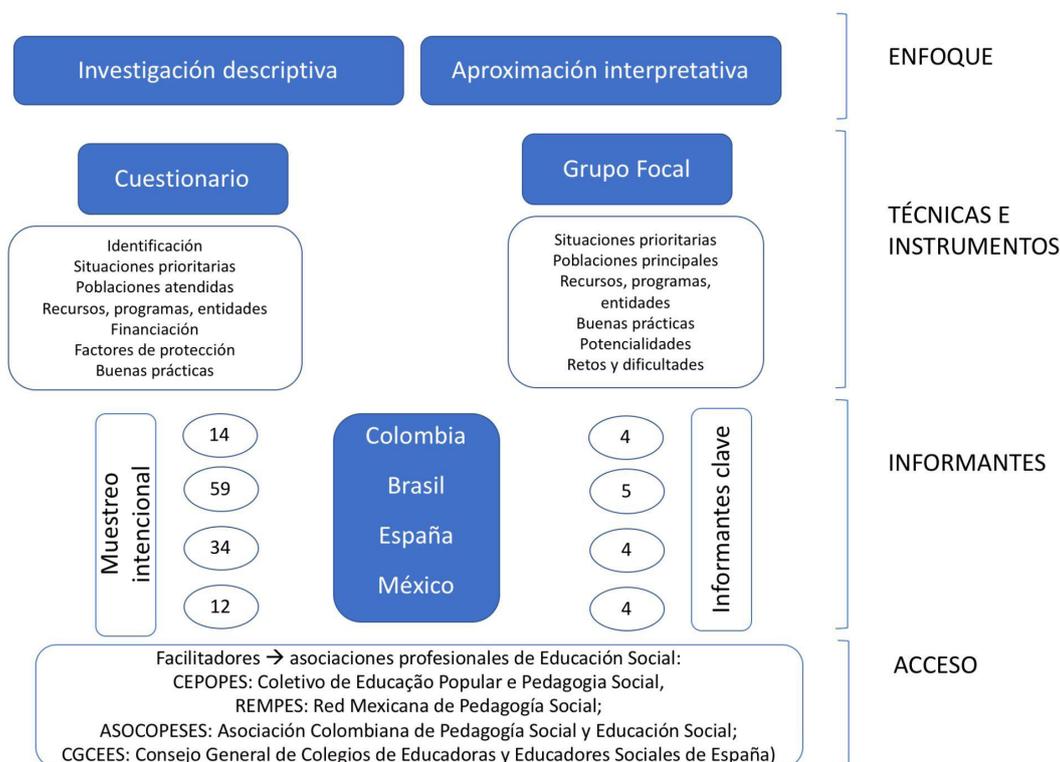


Figura1. Descripción metodológica de la investigación. Fuente: elaboración propia.

2.1. Participantes

Para la selección de los participantes, 119 en el cuestionario, se ha contado con la mediación de las asociaciones profesionales de Educación

Social en los respectivos países, que han facilitado el contacto con entidades con gran experiencia y reconocimiento en intervención socioeducativa para la inserción laboral. En la Tabla 1 se identifican las entidades participantes:

| Tabla 1. Entidades participantes | |
|----------------------------------|---|
| Países | Entidades |
| Brasil | <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Pescar de Sao Paulo - Proyecto Pescar de Ponta Grossa - Proyecto Pescar de Paraná - Centro social marista de Porto Alegre - Servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos en Ponta Grossa (Paraná) |
| Colombia | <ul style="list-style-type: none"> - Oficina de Inclusión y Desarrollo Productivo - Centro de Oportunidades - Fundación Mario Santo Domingo - World Vision - KRU Impacto: |
| España | <ul style="list-style-type: none"> - Opción 3 - Pinar di - Fundación ISOS - Nittúa |
| México | <ul style="list-style-type: none"> - Instituto Poblano de Readaptación - Centro de Reflexión y Acción Laboral CEREAL - Fundación Padre Adolfo Kolping |
| Fuente: elaboración propia. | |

Las entidades entran en contacto directo con los profesionales de su plantilla. El cuestionario es respondido mayoritariamente por mujeres, cuya

formación específica se sintetiza en la tabla que sigue:

| Tabla 2: Formación de las personas participantes | | | | |
|--|---------------------------------------|---|--|---|
| | País | | | |
| | Brasil | España | Colombia | México |
| Formación | Pedagogía 50,85% Psicología 20,34% | Educación Social 79,49% Psicología 8,82% Pedagogía 8,82 | ADE 21,43% Psicología 21,43% Sociología 12,29% | Magisterio 25% Psicología 16,67% Pedagogía 16,67% |
| Fuente: elaboración propia. | | | | |

Para las entrevistas se seleccionó personal con trayectoria en programas de inserción laboral. Los participantes han sido 17. La proporción de mujeres en este caso resulta bastante próxima a la de hombre (Brasil $\frac{4}{5}$; España $\frac{1}{4}$; Colombia $\frac{1}{2}$; México $\frac{1}{2}$).

2.2. Técnicas e instrumentos

El proceso de construcción de los protocolos de recogida de información ha partido del marco teórico que permite justificar dimensiones de interés implicadas en los procesos de inserción laboral, incluyendo así las siguientes dimensiones:

poblaciones / situaciones atendidas en riesgo de exclusión social; elementos y factores de protección en procesos e itinerarios de inserción socio-laboral; buenas prácticas para la inserción socio-laboral. El cuestionario quedó estructurado en preguntas cerradas con escala tipo Likert, junto con algunas preguntas abiertas donde poder matizar y explicar ciertas valoraciones. No obstante, esta posibilidad de expresión abierta en torno a las dimensiones de estudio citadas se ha dado principalmente en los grupos focales. Posteriormente se desarrolló una validación por dos jueces expertos de todos los países participantes.

Se solicitó el consentimiento informado tanto para las encuestas como para los grupos focales, garantizando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, garantizando únicamente su uso de acuerdo con las finalidades del proyecto, tal como se les informa en el protocolo de colaboración.

2.3. Procedimiento

Centrándonos en el procedimiento, para la elaboración de este texto se ha seguido la siguiente ruta analítica que permite conocer las claves diferenciales e interculturales en los procesos y prácticas de inserción laboral: para el primer objetivo de estudio se han explorado las dimensiones presentes en cuestionario y entrevistas que hacen referencia a la identificación de situaciones prioritarias y personas atendidas. El segundo objetivo se ha estudiado principalmente a través del análisis temático de la información contenida en las preguntas abiertas del cuestionario que describen buenas prácticas y, fundamentalmente, de los grupos focales realizados. Se ha abordado desde un enfoque mixto que, partiendo de nuestro modelo de educación intercultural, ha posibilitado

identificar elementos que permiten avanzar en la comprensión de procesos de intervención socio-laboral inclusivos.

3. Resultados

En función de los objetivos establecidos, estructuramos la presentación de los resultados en los dos apartados que siguen:

3.1. Quiénes y qué situaciones son atendidas. ¿Perfiles poblacionales? Discriminación manifiesta

La información recabada, tanto en el cuestionario como en los grupos focales, permite obtener una orientación general en torno a las poblaciones principalmente atendidas durante la pandemia. Entre todos los colectivos por los que se interroga, se señala la atención a jóvenes, mujeres y familias o personas en situación de pobreza. De forma ocasional, los desempleados de larga duración. Los resultados siguen incidiendo en la vulnerabilidad de estos grupos, cuyas dificultades en el acceso al mundo laboral quedaban constatadas con anterioridad a la pandemia.

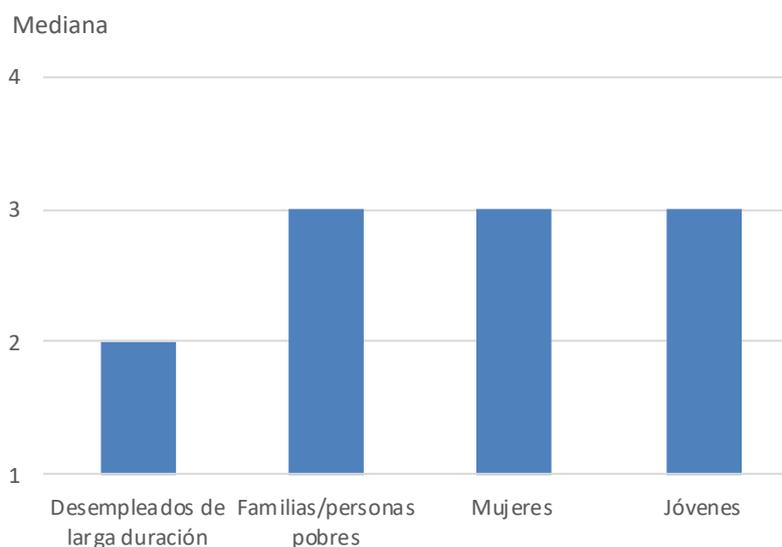


Figura 2. Población atendida. Fuente: elaboración propia.

Como se detalla en los grupos focales, la mayor dificultad de acceso al empleo, reforzada en condiciones de adversidad, ratifica la condición de vulnerabilidad de dichos grupos, con el riesgo de ser percibida como rasgo diferencial del perfil de persona usuaria, enmascarando el problema de fondo: la discriminación social como justificación para la desigualdad de oportunidades, en este caso, laborales:

Bueno, los rasgos comunes es que claramente todos vienen de una situación vulnerable, ese es el común denominador de las personas que atendemos y es pues del rasgo diferencial, de pronto la etapa evolutiva en la que ellos se encuentra si son adultos mayores y son jóvenes y son mujeres, es decir, los tenemos como un poco también sectorizados en cuanto esas características de sexo y edad. (GF_C3-Liz)

Por ello, resulta de interés focalizar el análisis no sólo en los perfiles poblacionales, sino también en las situaciones prioritarias de exclusión que son atendidas. En este sentido, se subrayan

aquellas relacionadas con segregación LGTBIQ+; en menor medida, migración, situaciones de desigualdad y, nuevamente, pobreza.

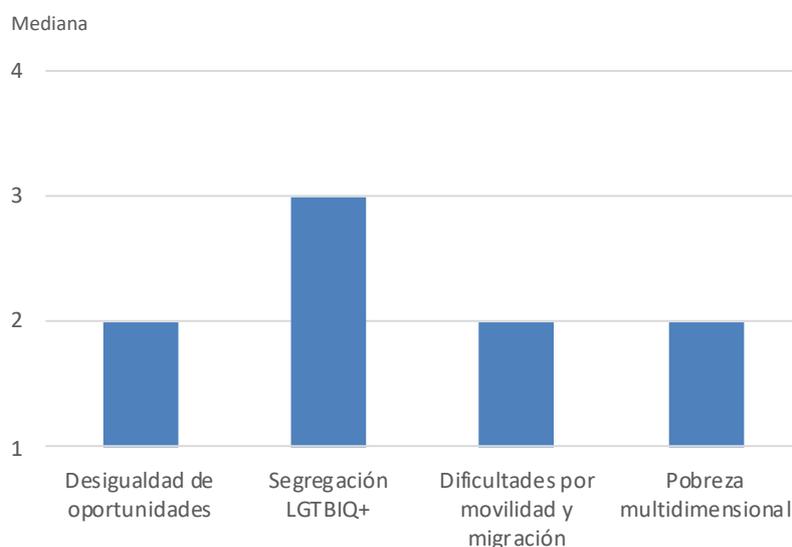


Figura 3. Situaciones atendidas. Fuente: elaboración propia.

La segregación, en buena parte de los casos, tiene que ver con rechazo a todo lo que excede los límites de un modelo normalizado, donde todo debe permanecer sin necesidad de renovación educativa. Se perpetúa el estatus quo y el modelo de gestión de los recursos humanos en las empresas, ajenas al mínimo cambio:

O sea, hay discriminación por condiciones de edad, salud, porque se les discrimina bastante a las personas que tienen alguna enfermedad degenerativa, porque se cuestiona que va a ser una carga para la empresa ¿no? Se discrimina a las personas por alguna preferencia, sobre todo los trans porque pues para la empresa, es como que tengo que invertir en capacitación y formación para las personas, para que entiendan, porque las mujeres se molestan si entran al baño; los hombres se molestan y es una cuestión que no se resuelve poniendo un tercer baño, si no, se resolvería capacitando a las mujeres, capacitando a los hombres, para entender que al final de cuentas, es una persona y es alguien que tienen también derechos y que también es susceptible de violación de derechos. (GF_M2-Hugo).

La idea de que las crisis puedan ser oportunidades de cambio no resulta así en situaciones que ya parten de la desventaja, sino al contrario. La pandemia vuelve a incidir en esta distribución desigual frente al mercado laboral, acusando mayores dificultades para quienes ya contaban inicialmente con ellas. Ciertamente es que algunas situaciones, que podríamos definir como “tóxicas” dentro de

los servicios de orientación sociolaboral, no han sido señaladas (segregación cultural, étnica, religiosa o discriminación por discapacidad, entre otras); ello podría deberse a las propias medidas de prevención sanitaria aplicadas en los centros, que, sin duda, han condicionado las posibilidades de acceso a ellos. Hasta donde la información da a conocer, la crisis del COVID-19 perpetúa desigualdades ya vividas. Nuestro modelo social aprovecha la pandemia para reproducir viejas pautas de discriminación (UNESCO, 2020).

Yo creo que también podemos decir, que determinados efectos tienen poco que ver con el COVID y, que realmente también hay una parte que ha sido aprovechada para generar mayores diferencias, para generar mayores complicaciones para aquellas personas andaban más lejos de los recursos necesarios. Y no es difícil encontrar una redistribución de rentas en este momento de crisis, donde los trillones de pérdidas, parece que han caído como siempre, en las manos más débiles. Entonces, ¿eso qué hace? cronificar, por supuesto y agrandar el problema a nivel macro con las personas que ahora lo tiene más complicado, porque la distribución de la carga no ha sido justa ni ecuánime. (GF_E4-Raúl).

Hemos detectado muy pocas personas que acuden porque no pueden conseguir trabajo, pero es el tema de discriminación; ya sea por edad, por condición, por preferencia o porque demandaron en algún momento a la empresa, o porque exigieron en algún momento de la empresa. Entonces, son procesos como

que se enmarcan en la discriminación, porque a nadie le pueden negar el trabajo, a nadie. Entonces, es un proceso que nos llega, pero la mayoría llegan, porque ya tienen un problema, tienen un conflicto. (GF_M2-Hugo).

3.2. La inserción laboral desde la diversidad. Factores considerados y apertura a buenas prácticas

Solo desde un enfoque socioeducativo de carácter crítico podremos trabajar por la reducción de las desigualdades de acceso al mercado laboral y apostar por itinerarios de inserción laboral comprometidos con el reconocimiento de la diversidad. Esto implica ampliar el foco de la intervención, analizando responsabilidades en los procesos de discriminación para tratar de garantizar trabajo para todas las personas. Supone reconocer, reconocerse, la potencialidad de cada una de ellas, sin etiquetas previas que justifiquen desventaja alguna. Por ello, las buenas prácticas

identificadas en las respuestas recogidas en cuestionario y grupos focales inciden en dos direcciones complementarias: trabajo con las personas, orientado al logro de la autonomía, confianza y empoderamiento; trabajo comunitario, dirigido al reconocimiento y valoración de la diversidad desde la cultura democrática.

La información recabada nos permite conocer en qué medida ciertos factores de protección son trabajados en los procesos de inserción laboral desde este enfoque de inclusión y fortalecimiento comunitario. Los resultados muestran una consideración incipiente de algunos elementos clave, aunque en ningún caso puedan constituirse como ejes que definen la práctica socioeducativa de estos servicios. Volvemos a incidir en la anómala situación vivida durante la pandemia, donde es posible que la práctica cotidiana de algunos centros y servicios se vieran alterados, por lo que los resultados no son concluyentes para poder establecer el mapa general de estos factores asociados a la intervención socioeducativa.



Figura 4. Elementos en la intervención. Fuente: elaboración propia.

A través del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario y los discursos producidos en los grupos focales podemos obtener claves que nos permiten articular el modo en que algunos centros e instituciones están llevando a cabo una intervención laboral desde un enfoque socioeducativo crítico. Su análisis nos facilita abrir buenas prácticas que inspiran procesos de inserción laboral donde la diversidad sea un valor para potenciar. Para ello, distinguimos los dos niveles interrelacionados propuestos en nuestra conceptualización del enfoque intercultural: trabajo desde las personas y desde la comunidad.

Trabajar desde las personas

- Autoconocimiento y apropiación

El acompañamiento en la inserción laboral parte de una valoración positiva de la diversidad, condición para la construcción de experiencias transformadoras en sus proyectos de vida. Valorar y valorarse, reconocer y reconocerse, precisan sustituir un enfoque de intervención basada en déficit y avanzar en procesos que pongan en valor las potencialidades de las personas usuarias, responsables y dueñas de trayectorias vitales:

Acompañamiento de los jóvenes desde el inicio de su formación, con énfasis en su autoconocimiento y

ciudadanía, promoviendo su protagonismo y acercándose a sus familias. (P_Abierta_cuestionario-Brasil)

El proyecto enfatiza mucho en conocer los gustos de los jóvenes para orientarlos a que realicen sus sueños con lo que realmente les gusta. (P_Abierta_cuestionario-Colombia)

La estrategia de acompañamiento permite intencionar procesos de apropiarse de proyectos de vida, reinterpretar sus realidades y la toma de decisiones. (P_Abierta_cuestionario-México)

Trabajar desde la perspectiva de valoración de la diversidad implica tolerancia cero con cualquier tipo de discriminación. Ninguna categoría social define una identidad cerrada, sin que en modo alguno puedan ser justificación para la exclusión:

Atención sin discriminación de etnia, género, orientación sexual y religión. Donde los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social ven fortalecidos sus vínculos, desarrollando su autonomía, despertando en cada uno de los sujetos el protagonismo de su historia de vida. (P_Abierta_cuestionario-Brasil).

- Empoderamiento

Hacer frente a situaciones de discriminación laboral y hacer valer los derechos fundamentales son formas de empoderamiento necesarias para lograr justicia en los procesos de inserción laboral:

empezamos a trabajar y aplicamos para un proyecto que se llama "por un trabajo justo, para una vida digna" que es encaminado a apoyar a las personas refugiadas o que ya tienen un permiso para laborar; refugiado a asilado o, en la situación en que este justo, para apoyarlos en que conozcan cuáles son sus derechos laborales, sus derechos humanos laborales, para que los puedan exigir y defender. (GF_M2-Hugo).

El rol activo de las mujeres está siendo visibilizado progresivamente, ejerciendo además un efecto multiplicador en la reivindicación de empleabilidad justa.

Y es un poco lo que os comentaba, es increíble la cantidad de chicas; tenemos más chicas en intervención que chicos. Ha habido un cambio y un boom tremendo. Muy bien por el tema del empoderamiento. (GF_E3-Bernardo).

También, tenemos un tema con las mujeres, hemos identificado que en el sector donde nosotros trabajamos hay un alto índice de participación femenina y consideramos que eso es muy importante porque al final cuando nosotros empoderamos a la mujer,

empoderamos a la familia y entonces tratamos mucho de llevar aquí ese liderazgo femenino también se traduzca en información técnica, formación en habilidades sociales y pues claramente un tema de empleabilidad. Nos dimos cuenta de que la mayoría de las mujeres que residen en este sector ejerce ese liderazgo porque están en sus hogares y pues tiene más disponibilidad de tiempo, entonces también creamos un centro de emprendimiento donde ayudamos también a potencializar esas unidades de negocios, es decir que esa reactivación económica se da en dos sentidos empleabilidad y emprendimiento esos son como las poblaciones a las que nosotros le hemos dedicado como nuestro mayor trabajo. (GF_C3-Liz).

Trabajar desde lo comunitario

- Enfoque de justicia social

Erradicar la desigualdad y promover el trabajo digno son objetivos de una intervención sociolaboral comprometida con la justicia social. En el plano laboral, "promover la justicia social no quiere decir solamente aumentar los ingresos y crear puestos de trabajo, también es una cuestión de derechos, dignidad y libertad de expresión de los trabajadores, así como de autonomía económica, social y política" (ONU, 2021, párrafo 14). Este es el paradigma que debe orientar los procesos de inserción laboral como garantía de derecho social.

Poner en marcha los recursos necesarios para hacer frente a situaciones injustas. (P_Abierta_cuestionario-España)

- Trabajo en equipo

Para ello, una estrategia necesaria es abordar el trabajo en equipo como forma de construir comunidad, desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza de los grupos, el fortalecimiento de la dimensión crítica y transformadora:

Una buena práctica es aquella que cuando se realiza con jóvenes consigue promover un espacio que potencia las diferentes capacidades de los grupos para que trabajando en equipo todos puedan desarrollar todo su potencial. Una buena práctica trabaja por la conciencia crítica de los jóvenes y la conciencia de clase, para que los jóvenes puedan saber qué lugar ocupan en la organización social, cuáles son sus privilegios, sus derechos, sus responsabilidades hacia el mundo y hacia los demás, para que su acción en el mundo sea consciente. (P_Abierta_cuestionario-Brasil)

Otra de las cosas que hacemos con los jóvenes, es justo promover la organización entre ellos, el construir otras relaciones entre ellos. (GF_M3-Maribe).

- Construcción de redes

El sentido sistémico de la intervención implica la atención a la complejidad de los procesos, como se señala en la gráfica anterior. Los procesos de inserción laboral en clave de justicia social requieren la complicidad de instituciones para avanzar en la garantía de derechos:

Para nuestra entidad una buena práctica es lograr de buena forma nuestro objetivo de proyecto, que es eliminar la desigualdad laboral y poder crear vinculaciones laborales de personal migrante a empresas colombianas, todo con un acompañamiento para el beneficiario (P_Abierta_cuestionario-Colombia)

Articular acciones y generar alianzas con otros actores. (P_Abierta_cuestionario-Colombia)

4. Discusión y conclusiones

Toda práctica desde un enfoque intercultural necesita rechazar nuestros ritmos habituales e instalar dentro de la cotidianeidad los espacios y tiempos que permitan reconocer el valor de las personas con las que nos relacionamos. La intervención socioeducativa para la inserción laboral no es una excepción, por complejo que resulta este ámbito específico marcado por lógica neoliberal que pone en cuestión el derecho al trabajo para todos, todas las personas. La misma lógica capaz de construir colectivos de exclusión frente a quienes tienen el poder de decidir en qué se trabaja, quiénes, cómo y en qué condiciones.

La cuestión que se deriva de esta autoridad es la adscripción de ciertas desventajas a determinados grupos. Los efectos del COVID-19 en el mercado de trabajo no escapan de esta tendencia,

contribuyendo a la amenaza de una creciente desigualdad (Weller, 2020). Son jóvenes, mujeres y personas en situación de pobreza quienes verán impuestas mayores resistencias para el logro de un empleo digno.

El tiempo de pandemia, ha ratificado en los centros y servicios de inserción sociolaboral la atención a estos usuarios; sin embargo, el resto de las categorías utilizadas para identificar a la población destinataria no se han revelado útiles. Necesariamente porque estas categorías no describen a nadie ni facilitan comprender y dar valor a las potencialidades de las personas. Posiblemente, las condiciones sanitarias de la pandemia han justificado una reorganización de los servicios y formas de intervención, permitiendo procesos más personalizados, que facilitan el contacto directo donde conocer y reconocerse al margen de etiquetas. Supondría así un avance en la línea apuntada por Rocha (2020), que justifica la necesidad de pasar de un modelo técnico e instrumental a una intervención de carácter transformador, redefiniendo el papel del educador social como mediador en procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades y potencialidades que faciliten su inserción en el mundo del trabajo de manera crítica y consciente. Proponemos la continuidad en esta línea de investigación e intervención, esencial desde el punto de vista intercultural.

El enfoque intercultural no se afirma de forma explícita en el mapa general de los servicios y centros de intervención sociolaboral. Sin embargo, encontramos discursos en torno a prácticas que ponen el foco en la perspectiva colaborativa y crítica, capaz de concientizar sobre las situaciones de injusticia y discriminación, proponiendo el fortalecimiento de la persona y la comunidad como reacción posible hacia la inclusión y la dignidad en el trabajo.

Nota

- 1 Se ha procurado la utilización de lenguaje inclusivo a lo largo de todo el texto. En los casos donde únicamente se indica el masculino, ha de tomarse en sentido genérico.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación Intercultural*. Idea Books.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado & M. del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13-27). Ramón Areces.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 275-294.
- Aguado, T., Mata, P., & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423.

- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles Del CEIC*, 2011/2(73), 1-37.
- Da Silva Costa, S. (2020). Pandemia e desemprego no Brasil. *Rev. Adm. Pública*, 54(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200170>
- Dietz, G., & Mateos, L.S. (2009). El Discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado & M. del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp.45-65). Ramón Areces.
- Del Pozo Serrano, F.J. (2017). Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Ensino & Pesquisa*, 15(2), 97-116.
- Dos Santos Rocha, J., Pavani Dias, S., & Boschi Bol, P. (2021). Educación social y pobreza en Brasil en tiempos de pandemia. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 89-105. <http://10.34810/EducacioSocialn78id384414>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. [Tesis de doctorado no publicada]. UNED.
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Janer, A. (2017). *La Pedagogía Social bajo la mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Johann, J. (2008). *Educação e a utopia da esperança*. Ulbra.
- Komatsu, B.K., & Menezes-Filho, N. (2020). Simulações de Impactos da COVID-19 e da Renda Básica Emergencial sobre o Desemprego, Renda, Pobreza e Desigualdade. *Police paper*, 43, 1-33. <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Paper-v14.pdf>
- Limón Mendizabal, Mª R., De-Juanas Oliva, Á., & Rodríguez-Bravo, A.E. (2021). Educación social de personas adultas y mayores: desafíos ante la COVID-19. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 129-149. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id384812>
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La Construcción Del Conocimiento Desde El Enfoque Intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Mata, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora : propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. [Tesis de doctorado no publicada]. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Pmata>
- Mata, P. (2013). Interculturality beyond Its Own Limits: Epistemological and Ethical-Political Proposals. *Anthropology in Action*, 20(3), 43-52.
- Melero, H.S. (2017). Hacia una Educación Social Intercultural. En T. Aguado y P. Mata (coords.). *Educación Intercultural*. (pp. 253-287). UNED.
- Melero, H.S. (2018). (Un) Posicionamiento crítico de nuestra práctica profesional. El reto de repensar las relaciones educativas más allá de las etiquetas. En Colectivo JIPS. *Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*, (pp. 291-314). Aljibe.
- Melero, H.S., & Manresa, A. (2022) Perspectivas sobre Educación Intercultural e Identidad de Educadores en Formación de Posgrado en Ecuador: Lecciones para la Formación Docente. *Diálogo Andino*, 67, 124-136.
- Moreno López, R., & Morales Calvo, S. (2017). Las competencias socio-profesionales para la inserción socio-laboral de jóvenes en los programas propios de educación social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 33-50. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19357>
- Núñez, V. (2014). Formas actuales de control social: impactos en la Educación Social. Reflexiones desde la Pedagogía Social. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1>
- Organización de Naciones Unidas (2021). *La justicia social se debe extender a los trabajadores de las plataformas digitales*. <https://news.un.org/es/story/2021/02/1488422#:~:text=Promover%20la%20justicia%20social%20no,autonom%C3%ADa%20econ%C3%B3mica%2C%20social%20y%20pol%C3%ADtica>.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), 38-58.
- Paola Polo Amashta, G.P., & Zolá Pacochá, A I. (2021). Educación social comunitaria y especializada: estrategias para afrontar la covid-19 en Colombia. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 35-59.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9-30.
- Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc. Campinas*, 27(94), 155-178.
- Rocha, J. (2020). *A constituição subjetiva de educadores sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida*. 229 f. [Tese de Doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. Guía de formación*. ProgettoMondo Mlal.

- Silva Ríos, C.E., Villaseñor Palma, K., Valdivia Vizarreta, P., & Guzmán Zárate, C. (2021). Recursos, usos de las TIC y fortalecimiento de las educadoras sociales durante la pandemia de la COVID-19 en zonas rurales de Puebla, México. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 107-127. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialen78id385494>
- Suenker, H., & Braches-Chyrek, R. (2016). Pedagogía social/trabajo social en Alemania: teorías y discursos de la pedagogía social y el trabajo social: de la disciplinarización de los pobres a una perspectiva de emancipación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 19-44. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.03
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications.
- Úcar, X. (2018). *Pedagogías de lo Social*. UOC.
- UNESCO, (2020). *La pandemia, espejo de nuestra vulnerabilidad*. <https://es.unesco.org/courier/2020-3/pandemia-esspejo-nuestra-vulnerabilidad>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Weller, J. (2020). *La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales*. Documentos de Proyectos(LC/TS.2020/67). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Bielefeld University Press.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Dos Santos, J., Melero, H.S., & Ballesteros, B. (2023). "Por un trabajo justo, para una vida digna": inserción laboral desde un enfoque intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 43-57. DOI:10.7179/PSRI_2023.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JULIANA DOS SANTOS ROCHA. Av. Sertório, 1988 - Navegantes, Porto Alegre - RS, 91020-000. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil).

HÉCTOR S. MELERO. UNED. Facultad de Educación. c/ Juan del Rosal 14, D-2.48. 28040 Madrid.

BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ. UNED. Facultad de Educación. c/ Juan del Rosal 14, D-2.87. 28040 Madrid.

PERFIL ACADÉMICO

JULIANA DOS SANTOS ROCHA

Doctora y Maestra en Educación, Psicopedagoga. Pedagoga de la Fundação Projeto Pescar (Brasil), trabajando con inserción social y laboral. Profesora invitada de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/Brasil) y de la Universidad del Norte (UniNorte/Colombia). Investigadora del grupo de investigación Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPE), de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil).

HÉCTOR S. MELERO

Profesor contratado doctor en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y miembro del Grupo INTER de investigación en educación Intercultural de la UNED. Su actividad docente e investigadora está centrada en el enfoque intercultural en educación, el aprendizaje de la participación ciudadana y en los movimientos sociales, la participación infantil así como en métodos de investigación cualitativos y participativos en educación, en concreto en educación social.

BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ

Profesora Titular en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y miembro del Grupo INTER de investigación en educación Intercultural de la UNED. Su actividad docente e investigadora está centrada en metodología cualitativas aplicadas al ámbito de la diversidad y educación democrática.

