

# II Jornadas Ibéricas Educação Social

## Paradigma de incerteza:

*metamorfoses sociais  
e mediações educativas*

LIVRO DE ATAS



Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança

**ISBN:** 978-972-745-161-6

Novembro 2013

**Coordenadora da edição:** Maria do Nascimento Esteves Mateus

## Índice

Programa.....	1
Atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social.....	3
Sessão de abertura .....	3
Questões sociais e medições educativas: que paradigma? .....	5
Painel I - Metamorfoses Sociais – perspetivas de futuro.....	19
Recuperando a história e as metamorfoses sociais da educação social.....	21
Origen y educacion de los Derechos Humanos como medio para la justicia social.....	27
Painel 2 – Desafios da contemporaneidade da intervenção socioeducativa .....	46
Pobreza y exclusión: una realidad en nuestro mundo globalizado .....	48
Programa interuniversitario de la experiencia: escuela universitaria de educación de Soria .....	65
As (in)compatibilidades da exclusão social no projeto de uma sociedade democrática: exemplos da realidade periférica portuguesa .....	74
Painel 3 – Mediação em contexto de trabalho .....	104
Episódios de Intervenção Socioeducativa: uma reflexão .....	105
Síntese das comunicações apresentadas para o livro de atas .....	112
Encerramento .....	117



## **PROGRAMA**

As II Jornadas Ibéricas de Educação Social subordinadas ao tema **Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas** pretendem criar um espaço ibérico de reflexão que valorize uma atuação integrada entre os diferentes setores de atividade, de serviços e de instituições, de forma a construir projetos e programas que vão ao encontro dos desafios contemporâneos da intervenção socioeducativa.

Partindo da análise de dados vivenciais e modos de ação no terreno pretende-se, de forma fundamentada, refletir sobre conceções alternativas, analisar diferentes práticas de mediação em contexto de trabalho e problematizar algumas perspetivas para o futuro.

**9h - Receção e entrega de documentação**

**9h30 - Sessão de abertura**

**10h - Conferência – Questões sociais e mediações educativas: que paradigma?**

Maria do Nascimento Mateus – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

Moderadora – Cristina Mesquita Pires

**10h45 - Pausa para café**

**11h - Painel 1 – Metamorfoses sociais – perspetivas de futuro**

Sílvia Azevedo – Presidente da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social e Universidade Portucalense

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

Cristina Palmeirão - Universidade Católica do Porto e CEDH - Centro Estudos e Desenvolvimento Humano

Maria Montserrat León Guerrero - Universidad de Valladolid

Moderador – Pedro Alexandre Couceiro

### **13h - Pausa para almoço**

### **14h30 - Paineis 2 – Desafios da contemporaneidade da intervenção socioeducativa**

Jesús Valero Matas, Juan Romay Coca & Juan José Mediavilla Merino – Universidad de Valladolid

Cristina Mesquita Pires – Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança

Pilar Rodrigo Lacueva Merino – Universidad de Valladolid

Moderadora – Maria Emília Nogueiro

### **16h - Pausa para café**

### **16h30 - Paineis 3 – Mediação em contexto de trabalho**

Sérgio Ferreira – Câmara Municipal de Bragança

Rosa Novo, Ana Raquel Prada & Paula Vaz – Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança

Moderadora: Paula da Felicidade Martins

### **17h15 - Síntese das comunicações apresentadas para o livro de atas**

Maria do Nascimento Mateus - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança

Orlando Gama - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança

André Herculano de Sousa - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança

### **17h30 - Encerramento**

## **Atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social**

### **Sessão de abertura**

No dia 22 de novembro de 2013 realizaram-se as II Jornadas Ibéricas de Educação Social subordinadas ao tema Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas, no Auditório da Escola Superior de Educação de Bragança, conforme o estabelecido no programa elaborado para o efeito.

Na sessão de abertura estiveram presentes a senhora vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Bragança, o Doutor Orlando Rodrigues, vice presidente do Instituto Politécnico de Bragança, a Doutora Maria Cristina do Espírito Santo Martins, subdiretora da Escola Superior de Educação de Bragança e a Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus, coordenadora do departamento de Ciências Sociais.

A Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus começou por dar os bons dias e cumprimentar a mesa, procedendo, de imediato, à abertura das Jornadas e tendo dado a palavra à senhora vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Bragança, que referiu a importância da parceria estabelecida entre a Câmara Municipal de Bragança e o Instituto Politécnico e a disponibilidade de colaboração, sempre que as duas partes assim o entendam e se traduzam numa mais - valia para a comunidade.

O Doutor Orlando Rodrigues, vice presidente do Instituto Politécnico de Bragança teceu alguns comentários sobre a importância científica do evento, no cruzar de diferentes olhares entre saberes a nível ibérico, na medida em que ele não só dinamiza os alunos e docentes, bem como a comunidade local e regional.

A Doutora Maria Cristina do Espírito Santo Martins, subdiretora da Escola Superior de Educação dirigiu-se ao público presente com as palavras, que a seguir se transcrevem:

“Perante o título das jornadas – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas – de imediato pensei em mudança. Esta é inevitável e estamos conscientes da sua existência. De facto, se alguma coisa de permanente há é a mudança. Mas o que mudou na nossa sociedade não foi o facto da mudança em si, mas o ritmo a que acontece. Enquanto nos períodos anteriores à modernidade esse ritmo era compaginável com o da vida humana, a aceleração moderna coloca o indivíduo numa

situação de permanente questionamento sobre o “como” e o “porquê” da sua vida e da sua posição na sociedade.

O indivíduo deixou de poder justificar a sua função social por meio de um apelo à tradição e necessita recriar e reinventar constantemente a sua vida e o seu papel.

Este panorama de mudança sugere-me uma metáfora de resposta, uma ideia que não é certamente original. Se é verdade que metamorfose é transformação, e para Kafka é-o explicitamente, não é menos verdade que debaixo dessa transformação algo há que permanece constante. No livro a Metamorfose, Gregor Samsa vê-se transformado num inseto mas não abdica nunca da sua humanidade fundamental e o desfecho da história é prova disso.

Após esta breve introdução, estou certa que estas II Jornadas de Educação Social nos irão ajudar a descobrir o que de permanente há sob a metamorfose social a que assistimos, bem como a compreender a implicação da mudança na estruturação (ou desestruturação) da sociedade em geral e da educação em particular.

O Programa apresentado nestas jornadas mostra o trabalho de investigação desenvolvido no contexto em causa. Agradeço à conferencista Doutora Maria do Nascimento Mateus e a todos os dinamizadores das comunicações e moderadores dos simpósios. Congratulo-me, em nome da direção da ESE, pelo empenhamento dos seus professores na organização deste evento, especificamente os professores do Departamento de Ciências Sociais. Parabéns. Destaco igualmente o trabalho de parceria da ESEB com a Universidade de Valladolid, constituindo-se como um fator de credibilização mútua das formações ministradas. Quero igualmente ressaltar, neste âmbito, a articulação da ESEB com as instituições locais e nacionais que se constituem como contributos inegáveis à formação dos nossos alunos. Agradeço a todos os presentes, estas jornadas não seriam possíveis sem a participação de todos.

Votos de um excelente dia de trabalho e reflexão!”

Finalmente, a Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus dirigiu-se aos presentes: “Bom dia. Cumprimento, mais uma vez, a senhora vereadora da cultura da Câmara Municipal de Bragança, o doutor Orlando Rodrigues, vice presidente do Instituto Politécnico de Bragança, a Doutora Maria Cristina do Espírito Santo Martins, vice diretora da Escola Superior de Educação de Bragança pela amabilidade,

disponibilidade e simpatia em estarem presentes na abertura das II Jornadas Ibéricas em Educação Social, o que muito nos honra e que desde já agradecemos.

Cumprimento todos os colegas que quiseram estar connosco neste dia, bem como a comunidade educativa, instituições colaboradoras e ex-alunos (acreditem que é sempre bom contar com a vossa presença e sentir que não se perdem os laços criados ao longo do vosso percurso académico). Uma saudação especial para os nossos alunos que nos alimentam a vontade de criar e dinamizar ações que julgamos serem uma mais - valia para a sua formação.

O tema das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas, pareceu-nos ser um tema atual, pertinente, pois as mudanças políticas, económicas e sociais no mundo em que vivemos colocam-nos perante um presente e um futuro de incerteza e de vulnerabilidade onde o educador social terá um papel a desempenhar.

Espero que este dia seja um espaço de pensamento e reflexão que se traduza numa mais – valia e que nos sirva para, com base nas comunicações que são propostas nos vários painéis, analisar o presente e perspetivar o futuro de uma forma positiva.

Obrigada pela vossa presença.”

A moderadora, Cristina Mesquita Pires apresentou a conferencista deste evento, Maria do Nascimento Mateus, doutorada em Ciências Sociais e docente da Escola Superior de Educação, bem como a temática a abordar - **Questões sociais e medições educativas: que paradigma?**, referindo a pertinência e atualidade do tema, pelo que se apresenta, de seguida, a transcrição integral, escrita e proferida pela conferencista.

### **Questões sociais e medições educativas: que paradigma?**

Maria do Nascimento Esteves Mateus – Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Bragança

#### **Resumo**

Com este trabalho, de índole teórica, pretendemos refletir sobre questões de natureza social, assentes em ideologias presas a um paradigma de incerteza que nos faz crer na (im) possibilidade de relacionar questões sociais contemporâneas com diferentes mediações educativas, capazes de levar o educador social a um intervenção alicerçada em experiências e reflexões que harmonizem projetos sociais e educacionais. Estas conceções e práticas, como resposta às demandas de políticas sociais públicas ou de instituições e/ou organizações sociais privadas, fazem com que a educação social esteja voltada para a formação do(a) cidadão (ã).

Elas apresentam uma visão crítica da sociedade que produz as condições materiais e sociais de vulnerabilidade e/ou de exclusão social, bem patentes no sistema do mercado de trabalho, que para atender e corresponder às exigências da globalização, levam os indivíduos a constantes mudanças de perfil profissional e funcionam como um elemento de exclusão social, na medida em que criam uma espiral de problemas económicos, sociais e culturais. O educador social tem uma ação educativa de intervenção social positiva, assente na partilha da vida quotidiana, um empenhamento imediato com cada um ou com os vários sujeitos, uma intencionalidade que lhe permite ir ao encontro de situações reais. Uma atitude de escuta, de respeito e de aceitação dos defeitos, das virtualidades e limitações dos outros, da criação de um espaço onde as coisas permitidas e interditas se tornem claras, de um duplo olhar e de uma visão sistémica que mobilize um conjunto de processos relacionais na vida de cada interlocutor. Este paradigma de incerteza, provocado pelas profundas transformações económicas, políticas e ideológicas e, sobretudo, sociais, vividas no momento presente, permite-nos questionar, avivar o debate, esgrimir prós e contras, pelo que, desde logo, se torna necessário encontrar uma linguagem comum que permita colmatar possíveis pontos de fratura e criar pontes socioeducativas para uma intervenção que resolva ou minimize os problemas gerados pelas incertezas da sociedade atual.

**Palavras – chave:** educador social, questão social, mediações educativas, paradigma de incerteza.

#### **Abstract**

With this work, the theoretical nature, we intend to reflect on issues of social, based on ideologies attached to a paradigm of uncertainty that makes us believe the (in) possibility of relating contemporary social issues with different educational, mediations able to take the social educator an intervention grounded in experiences and reflections to harmonize social and educational projects. These conceptions and practices in response to the demands of social policies or institutions and/or private social organizations, make social education faces the formation of the citizen. They present a critical view of society that produces the material and social conditions of vulnerability and/or social exclusion, reflected in the labor market system, to meet and satisfy the demands of globalization, lead individuals to changing profile and occupational functioning as an element of exclusion, to the extent that create a spiral of economic, social and cultural problems. The social educator has an educational intervention positive social action, based on sharing of everyday life, an immediate engagement with each or with various subjects, an intentionality that allows you to meet real situations. An attitude of listening, respect and acceptance of the defects, the virtues and limitations of the other, creating a space where things permitted and forbidden become clear, a double look and a systemic vision that mobilizes a set of processes relational in the life of every party. This paradigm of uncertainty caused by the profound economic, political and ideological transformations and especially social, lived in the present moment allows us to question, to enliven the debate, fence pros and cons, so that, first, it is necessary to find a common language that allows bridging possible breaking points and create bridges to socio-educational intervention to resolve or minimize the problems caused by the uncertainties of the current society.

**Keywords:** social educator, social issues, education mediations paradigm of uncertainty.

#### **Introdução**

Desde sempre, **as questões sociais têm sofrido metamorfoses**, ao sabor das profundas alterações políticas, económicas e sociais que têm atravessado a sociedade, sendo esta cada vez mais refém das transformações societárias que assolam os dias de

hoje. Por sua vez, a conceção teórica sobre esta problemática tem tentado uma explicação baseada em diferentes olhares e apoiada em diferentes áreas sociais. Depois das metamorfoses do século XX,

A questão social varia de uma sociedade capitalista para outra em um dado momento histórico, a depender das necessidades sociais de cada população, das articulações dos atores das políticas públicas no seio de cada uma, da situação econômica de cada país todos lançam seus olhares para a história enquanto movimento ou como processo de transformação; todos percebem que o acelerado processo de transformação da sociedade provocou alterações na questão social; e por último, todos (...) (re)afirmam a centralidade do trabalho no processo de inserção dos excluídos no bojo da questão social (Caminha 2012, p. 2).

A questão social manifesta – se nos fatores que causam a pobreza, a exclusão social e a miséria, que hoje, segundo Yazbek (2001) passam pelas “1) as transformações das relações de trabalho; e 2) a perda dos padrões de proteção social dos trabalhadores e dos setores mais vulnerabilizados da sociedade que vêm seus apoios, suas conquistas e seus direitos ameaçados” (pp. 33-34).

O cenário em torno da questão social neste século XXI ainda está em construção, mas, segundo Schons (2007) o problema da pobreza torna-se questão social quando os pobres ganham consciência e denunciam a sua situação de exploração e “questão social é o embate político que o pauperismo desencadeia” (p. 35).

Torna-se urgente uma mudança de atitude dos que no dia-a-dia da profissão intervêm junto à população empobrecida, pois

Políticas de integração, atendimentos imediatos necessariamente deveriam impelir-nos a fazer a travessia para a tomada de consciência, passando esta também pela construção de mediações que deveriam levar os ‘condenados à pobreza’ a constituírem-se em sujeitos de um novo projeto (Schons, 2007, p.36).

Os tempos que correm colocam-nos perante **um paradigma de incerteza**, pois a globalização e a pós-modernidade,

(...) fazem-nos crer na impossibilidade de ir ao fundo do real; a rapidez com que ocorrem as transformações nos processos de produção de bens materiais e de conhecimento e a enorme mobilidade que assume a comunicação material e virtual só nos permitem contemplar a superfície do fenômeno (Ribeiro 2006, p. 156).

O conflito, muitas vezes existente, entre projetos sociais e educacionais desenha diferentes estratégias de combate à exclusão social, como resposta a políticas sociais públicas orientadas para crianças, jovens e idosos em situação de vulnerabilidade.

Colocam-se, de imediato, várias questões e destacamos, entre elas:

Qual o papel da educação social?

Responde a educação social à resolução dos problemas sociais de exclusão, praticando uma política geradora de inclusão social?

Sendo a educação considerada, por todos os quadrantes políticos, pelo seu caráter social, o que dizer de uma educação social, cujo conceito encerra e só faz sentido, a nosso ver, quando associada a este objetivo, embora ela tenha surgido de forma mais explícita a partir dos anos 90?

Então a questão que se torna pertinente será

O que separa, ou o que une, a educação no sentido global do termo e a denominada educação social? Ribeiro (2006) refere a importância de problematizar estes conceitos, na medida em que coloca esta questão como “Educação social: engodo ou alternativa” (p. 160).

No sentido de contextualizar esta questão

Pesquisas feitas até o momento permitem intuir que um feroz combate se trava entre projetos sociais e educacionais, ocultos sob esta expressão – “educação social”. Mergulhar um pouco na gênese e trajetória do conceito é necessário para explicitar sua contradição, ao anexar uma qualidade ou atributo – social – que é inerente à substância ou conceito “educação”. Se o social, como o mundo de relações em que se efetuam os processos de sociabilidade, é o substrato no qual se realiza a educação, como entender que esta ocupe o lugar do substantivo ou daquele que é adjetivado na expressão “educação social”? (Ribeiro, 2006, p. 106).

Torna-se claro que o **conceito de educação social** se encontra estritamente ligado ao **conceito de exclusão social**, pois emerge na discussão sobre que educação social oferecer às crianças, jovens, adultos, excluídos **da e na escola; do e no emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais**.

Estarão os educadores formados nas instituições públicas vocacionados e preparados para uma educação inclusiva?

Tanto como política pública quanto como iniciativa de instituições e/ ou organizações sociais, a educação social está voltada, pelo menos em princípio, para a formação do(a) cidadã(o).

Ribeiro (2006) “Apresenta uma visão crítica, mas sem aprofundá-la, da sociedade que produz as condições materiais e sociais de vulnerabilidade e/ou de exclusão social de adultos, jovens e crianças” (p. 164). Os excluídos exigem um investimento humano adicional para que possam exercer os seus direitos de membros da sociedade e para que se possam igualmente desenvolver como pessoas e **é neste pressuposto que surge a figura do educador social**, sendo, como é visível, uma figura ligada à afirmação consciente dos direitos e combatendo “as figuras repressivas e/ou assistenciais” (p. 166).

Mas, educação social é também vista como educação popular, da e na rua, onde o tempo, os temas, os métodos e o espaço são bem diferentes dos usados na escola. Estamos perante uma nova pedagogia social que necessita de competências técnicas que permitam a estes educadores populares um trabalho prático, alicerçado numa aprendizagem socializadora, que lhes permita criar práticas de intervenção socioeducativa orientadas para uma educação na e para a cidadania. Os objetivos são as necessidades dos educandos e a intencionalidade a resolução ou minimização dos problemas, colocando nesse trabalho corpo, alma, conhecimento, intuição, sensibilidade, responsabilidade, consciência das dificuldades.

A relação exclusão educacional e exclusão social é biunívoca, pois há

(...) um sistema social produtor dessa exclusão, porém não chega a aprofundar-se a análise de que a pobreza e as condições de vulnerabilidade de adultos, crianças e jovens são produzidas dentro de um contexto determinado por relações sociais de exploração do trabalho e de expropriação da terra e dos meios de produção e sobrevivência (Ribeiro, 2006, p. 168).

Quando se vê de fora o trabalho, por quem não o produziu, a sociedade e a educação são vistas de forma idealizada, em que a realidade social geradora de exclusão material e espiritual dignas da condição humana, está na raiz da vulnerabilidade das populações alvo da educação social.

O confronto entre uma escola ativa que visa uma educação para o trabalho, que em vez de trabalho fala de atividades, em que educação e trabalho,

(...) foram forjadas em contextos nos quais os processos de industrialização capitalista necessitavam de uma força de trabalho pelo menos escolarizada; os movimentos operários estavam fortemente organizados e tinham projetos para uma sociedade e educação socialistas (Ribeiro, 2006, p. 169).

Nos tempos atuais não é significativa a força de trabalho e a perda de direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora é uma realidade.

Há, hoje, uma realidade diferente que produz/reproduz uma força de trabalho como mercadoria supérflua, e, em vista disso, uma situação adversa aos movimentos operários, incluindo a perda de direitos sociais conquistados historicamente pela classe trabalhadora.

O mercado de trabalho, no sentido de dar resposta às profundas transformações e às exigências ditadas pela globalização, produz mudanças significativas ao nível da estrutura produtiva, ao nível dos ideais, dos valores e do sistema de gestão de informação que ocorrem, quase diariamente, no interior das instituições. São estas mudanças que ditam a exclusão social de indivíduos que não têm habilidades específicas e que os leva a desenvolver competências para se manterem empregados e competitivos numa sociedade ativa, que exige uma constante mudança de perfis profissionais.

A habilidade de conseguir sobreviver no mercado de trabalho recebe o nome de empregabilidade, o indivíduo que não tem habilidade e competência para desenvolver a empregabilidade, está excluído do mercado Trabalho. Com as suas constantes mudanças de perfil profissional, o mercado de trabalho funciona como um elemento de exclusão social (Castilho, s/d, p.1).

Ainda no dizer de Castilho (s/d) na vida profissional o indivíduo sente-se excluído, porque a escola pública não o educou para a vida e não tem recursos financeiros para custear uma formação que o tornaria apto a continuar a realizar um trabalho de acordo com o(s) novo(s) perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho onde se insere.

Torna-se evidente a necessidade de cada indivíduo, no seu combate à exclusão social, criar metas, redes de relações, integrar e participar de forma ativa na sua comunidade, olhar as diferenças com um sentimento de inclusão, enfrentar e resolver os problemas, resistir às diferentes formas de pressão, ser flexível mas crítico, dialogante, criativo, motivado e também e sobretudo ter capacidade para a tomada de decisão.

São **as metamorfoses** que ocorrem na sociedade que criam diferentes tendências que levam a uma crise estrutural, cujas consequências sociais são graves para as populações, na medida em que há, segundo Antunes (s/d) “ (...) a destruição, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha (perda de direitos sociais); e - a degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza (produção de mercadorias que destroem o meio ambiente)” (pp.7-8).

Propomos, então, uma breve reflexão sobre o papel do educador social nesta conturbada relação de forças sociais que, ora de uma forma ora de outra, tentam aniquilar os mais vulneráveis, não lhes deixando espaço para uma atuação inclusiva.

Canastra e Malheiro (2009) consideram que “(...) a emergência do Educador Social, como uma nova figura profissional, inscreve-se nesta tentativa de equacionar o projecto educativo como um projecto educativo comunitário. Educar, nesta concepção ampla, tende a privilegiar a ideia de *interface* entre as sinergias que se combinam (retroalimentam) no quadro de uma relação dialógica” (p. 2024).

Entre as várias funções do educador social destaca-se o seu papel **como mediador socioeducativo** da relação escola-família-comunidade, na medida em que de acordo com Capul e Lemay (2003) o educador social tem uma vida profissional de partilha, individual ou em grupo, com crianças, jovens e adultos com diferenças de idades, de problemas vividos e próprias maneiras de ser, que assenta numa ação educativa de partilha da vida quotidiana.

Esta ação educativa, segundo Borda e Cardoso (s/d) “necessita acompanhar a dinâmica do tempo e do conhecimento (p. 11) e faz-se através de trocas verbais, de atividades diversas e de um empenhamento direto e imediato com cada um ou com os vários sujeitos, traduzido numa presença constante na vida de cada um. Há, pois, um clima relacional estabelecido de uma forma positiva, que tem por base uma intencionalidade que permite ir de encontro aos problemas e às situações, de forma a resolvê-los ou a minimizá-los.

Neste sentido, o educador social tem de ter presentes pressupostos que serão o esqueleto do seu papel enquanto mediador socioeducativo.

A diferença entre o educador social e os técnicos de serviço social passa pelas mediações socioeducativas geradas na triangulação família - escola – comunidade, num

trabalho em rede, integrado numa equipa multiprofissional, na criação de projetos socioeducativos, acompanhando, segundo Canastra e Malheiro (2009) “(...) pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e participação nas redes de sociabilidade (...). A sua principal ferramenta é a “investigação-acção”” (p. 2031). Torna-se de extrema importância, no dizer de Capul e Lemay (2003) **a escuta**. Saber escutar os outros, com a atitude certa de entendimento de uma comunicação verbal adequada a cada contexto, em que a palavra, de forma clara, simples e direta faça com que cada um dos protagonistas sinta que os seus pedidos são atendidos com interesse e vontade de encontrar uma solução. Assim, os afetos entre educador e protagonistas começam a cimentar-se, criam-se sentimentos de segurança, de compreensão, estima e admiração. Contudo, esta escuta não pode ser neutra, mas disponível, receptiva, aberta mas distanciada, na medida em que será necessário fazer entender que as solicitações são dos envolvidos e que o educador será um elemento que poderá providenciar no sentido do encaminhamento, da minimização ou da resolução dessas mesmas solicitações.

É preciso a

(...) descodificação dos conteúdos latentes (...) para além dos gestos e das palavras na sua imediatez, o significado de um discurso latente em que pré-consciente e inconsciente se misturam. Este reconhecimento intuitivo do que se joga no jardim secreto das representações interiores, em função de um reencontro com um aqui e agora evocador de um passado, é uma qualidade possuída por certos educadores que conseguem desta forma realizar verdadeiras psicoterapias no decurso do seu dia-a-dia” (Capul e Lemay, 2003, p. 98).

A escuta deve proporcionar um casamento entre a vibração com os sentimentos dos outros, a empatia e a emoção, traduzido num elevado grau de comunicação.

Nas mediações educativas do educador social, os autores anteriormente referidos destacam o respeito e a **aceitação das pessoas com os seus defeitos, as suas virtudes e as suas limitações**, existentes no mais profundo de cada um de nós.

As escolas de pensamento, quaisquer que sejam as suas orientações, têm mais tendência para centrar-se sobretudo nas patologias individuais, familiares e sociais do que nas forças que permanecem intactas no interior de um sujeito. Deixa de ser fácil, portanto, colocar – se a questão essencial: como é que o quadro educativo proposto a uma criança por pessoas que deveriam ser significativas pode actualizar, ou seja, tornar eficazes as aptidões ainda existentes mas camufladas, paralisadas ou entravadas pelas

condições deficientes do meio envolvente do qual aquela faz parte? (Capul e Lemay, 2003, p. 99).

Nesta ordem de ideias não podemos colocar de lado as dificuldades encontradas nesta mediação, pois estão em jogo vários fatores causadores de distúrbios que vão desde o que se passa no interior de cada indivíduo, na família, na sociedade e que evoluem ou não no sentido de uma adaptação ao meio social envolvente. O educador social, à partida, ser significativo para estes protagonistas, sente as vitórias e derrotas dos seus atos, vivendo cada avanço e recuo, por vezes magoado, angustiado, pois o que à partida poderia ser um esforço conduzido com sucesso traduz-se em desalento, pessimismo e dificuldade em lidar com algumas situações, que, mesmo os conhecimentos teóricos e experienciais não permitem combater alguns dos atos antissociais. Mas, **o esforço para pôr em jogo atitudes de antecipação** permite aos educadores, acreditar, com a sua força, a sua vontade de combater determinismos, contra tudo e contra todos, na possibilidade de educar com sucesso, na medida em que conseguem uma evolução positiva de indivíduos, que à partida parecia não ser possível.

É nos momentos difíceis, em que as populações manifestam distúrbios que afetam o seu dia – a – dia, que **a retenção**

(...) é absolutamente essencial para fortificar as próprias bases da identidade, diminuir as visões persecutórias e atenuar da mesma forma as atitudes ofensivas e defensivas geradoras de novas deteriorações. É na medida em que os educadores – uma instituição em sentido lato – podem desempenhar o papel de retenção, de protecção e de “sustentação” que se torna possível reduzir ou eliminar certas passagens a acto destruidoras para os próprios e para outrem” (Capul e Lemay, 2003, p 101).

A vivência num mundo de impunidade e incoerência pode dar aos indivíduos uma visão de que podem fazer tudo, que são seres superiores e que isso lhes pode dar o direito, não medindo causas nem consequências, de uma prática de atos impulsivos ou deliberados que afetam a liberdade do outro, não sendo nítidas as fronteiras entre o que pensam e fazem, pelo que se torna determinante que o educador social seja um mediador na **afirmação da lei**. Torna-se

(...) necessário criar um espaço frustrante, um lugar onde as coisas permitidas e interditas se tornem claras, para que o sujeito se possa distanciar dos objectos desejados e pôr em prática mecanismos intrapsíquicos que permitam aceitar a sua condição inexorável de ser humano castrado, quer dizer, limitado nas suas aspirações. É mediante a

aceitação incondicional de certos actos entretanto desejados que poderão edificar-se os devaneios, a actividade fantasmática, os jogos do faz-de-conta, as realizações simbólicas. É com este preço que as expectativas irrealistas mas em si dinamizadoras poderão ser desviadas em direcção a actividades sublimadas, isto é, criadoras (Capul & Lemay, 2003, p. 101).

**O duplo olhar** é essencial no que se refere ao olhar sobre si próprio e ao olhar sobre o outro, o que pressupõe um longo e difícil caminho a percorrer, com dor, com paixão, serpenteando os meandros divagantes da nossa existência.

É no trabalho de campo, nas práticas, em contexto de grupo, que este olhar

(...) deve responder intuitivamente às múltiplas e diversificadas reações de sujeitos que, devido à sua idade e à sua expectativa, repercutem sem cessar esta semente da infância escondida em nós, semente essa que detém as marcas de todas as nossas vias de acesso àqueles que nos permitiram chegar ao humano (Capul e Lemay, 2003, p. 102).

Qualquer educador deve colocar na sua reflexão do dia - a - dia questões dilemáticas que, por vezes não pode resolver, mas que lhe darão pistas para uma melhor compreensão dos e pelos outros, de uma nova e motivadora forma de comunicar e se comunicar, de se dar a conhecer como pessoa que é e não que aparenta ser, de ter atitudes positivas de e para com o outro, de manifestar calor humano, atenção e respeito, de gerir e controlar os afetos, de ser entendido como uma ajuda e não como ameaça, sem se deixar bloquear pelos seus medos e pelo seu passado.

**A perspetiva sistémica** colhe a ideia que não é possível ao educador social fechar-se em cada um dos saberes, pois as partes fazem parte do todo e as interações entre as partes não cristalizam, mas criam fluxos e dinâmicas que permitem que os fenómenos sejam vistos e fundamentados numa visão holística e não isolada. Assim, uma relação mobiliza uma panóplia de processos relacionais, tanto na vida real como na vida imaginária de cada uma das partes, pois no plano da realidade, o indivíduo não é nunca o único actor nos conflitos identificados.

No plano do imaginário, todo o ser humano julga poder haver encontro de emoções, de atitudes, de expectativas, até de antagonismos com o outro, sendo a realidade mais geradora de desencontros relacionais entre os protagonistas envolvidos.

Tudo o convida a encerrar-se na sua relação, no seu pequeno grupo, nas suas actividades, na sua instituição, para não ficar submergido pela complexidade das variáveis grupais, institucionais, familiares e sociais que interferem incessantemente nas suas tentativas de intervenção e que o fazem esquecer

constantemente que vive num ecossistema e que todas as pessoas, por muito bem acompanhadas que estejam no plano individual, não podem expandir-se e consolidar os seus progressos a não ser que encontrem redes de suporte através do meio em sentido lato (Capul & Lemay, 2003, p. 104).

A relação dual, entre educador/criança, educador/jovem, educador/idoso desenvolve-se segundo uma **função do acompanhamento**. O educador, não sendo um pedagogo, um substituto parental ou familiar, nem um agente social, tenta situar-se como um mediador entre os protagonistas e os seus contextos, escutando, criando distâncias, de forma sempre a colocar nessa relação a importância de um papel que seja sentido como significativo e útil. Mas sabemos que

Nenhuma educação pode ser neutra pois a construção de um “eu” é sempre tributária de uma actividade psíquica efectuada por pessoas que, entretanto na vida do sujeito, se tornam igualmente testemunhas vivas dessa vida (...). Nenhuma educação pode ser distanciada (...) Nenhuma educação pode permanecer objectiva. Está sempre impregnada pela nossa subjectividade e pelo quadro simbólico no qual nos situamos” (Capul & Lemay, 2003, p. 105).

Contudo, no desenvolvimento dessa relação, o educador não pode descurar outras mediações, como a que passa pela **função avaliativa**. Esta vai muito para além da relação estabelecida e centra-se, de acordo com Capul e Lemay (2003) na “(...) capacidade de compreender a dinâmica de um grupo, o lugar e os objetivos das atividades segundo as necessidades” (p. 106), as sinergias, os constrangimentos e as interações dos indivíduos e das instituições. Uma relação significativa, um olhar sobre o outro e para o outro. **As funções auxiliares do eu** “(...) estão essencialmente centradas em torno da adaptação à realidade efectuando um perpétuo compromisso entre o universo pulsional, as exigências sociais interiorizadas e o mundo exterior” (p. 107). Sem um apoio exterior imediato que funcione como um suporte, os sujeitos são assaltados por angústias que lhes provocam graves riscos que comprometem a sua vida pessoal e social. É aqui que o educador social pode atuar substituindo-se, “(...) ao eu que se desagrega” (p. 107), pois está suficientemente distanciada das situações e pode orientar atividades na direção certa. Muitas vezes pode ser mal compreendido e até rejeitado por ser entendido como assistencialista.

**A função do testemunho da realidade e do polo identificador** levanta uma questão sobre qual a realidade que o educador social pretende abordar. Realidade

relacionada com o contexto social do indivíduo ou a sua realidade psíquica interior? Realidade no sentido de partilha das alegrias, das tristezas e agruras do dia-a-dia, numa vivência intensa e promíscua com outros atores, cujo palco partilhamos e nos dizem como devemos agir, atuar de forma a aceitar as regras e os comportamentos que nos moldam social e culturalmente?

Viver num grupo – seja ele familiar, substitutivo, profissional ou de lazer -, trabalhar ou brincar, trocar, criar um universo de relações significativas pressupõem pôr em prática atitudes, modos de comunicação, respostas às frustrações, a adequação às expectativas que permite, no seio de um dado quadro, um mínimo de expressões criadoras ou que desencadeia o aparecimento de tremendos círculos viciosos nos quais a responsabilidade do meio exterior e a do sujeito se tornam, a longo prazo, impossíveis de reconhecer” (Capul e Lemay, 2003, p. 107).

Tudo surge no e do encontro com os outros, numa atmosfera de amor, de respeito, de se dizer o que se é, quem se é e quem não se é. Para Capul e Lemay (2003) “É na descoberta repetida de actos inicialmente tidos como estranhos (...). É na partilha, no “fazer com”, que reside (...) a especificidade do educador” (p. 108).

**A função do substituto parental** passa por uma situação em que o educador social toma a seu cargo um indivíduo para o qual o acolhimento o faz confundir os papéis entre este e a família real, criando representações complexas e difíceis de situar. Todo o educador desperta nos sujeitos com quem trabalha sentimentos diversos, criados pelo imaginário do interlocutor e aos quais é, na maioria das vezes, alheio. Sendo as suas funções, junto dos intervenientes, diversificadas e múltiplas, como já afirmámos, de pedagogo, de substituto parental, de representante legal, de terapeuta, acrescentamos a estas **as funções projetivas**, na medida em que constrói respostas projetivas que podem gerar tensões criadoras de dinâmicas conflituosas, no sentido do reaparecimento de afetos mal resolvidos e de comportamentos do passado. Pelo

(...) desfasamento nas respostas, e pelo trabalho consciente que o educador efectua sobre os sintomas oriundos deste desfasamento, pode falar-se de uma liquidação progressiva dos fenómenos transferenciais. (...) A presença simultânea de um homem e de uma mulher – cujos actos lembram os que já foram praticados ou esperados simultaneamente pelos pais reais e pelos “pais de sonho” – tem um peso muito forte no desencadear ou atenuar de fenómenos tais como a rivalidade, as preocupações veiculadas e expressas, as atitudes de orgulho, as demandas afectivas, as confrontações com as imagens familiares, etc. (Capul & Lemay, 2003, pp. 110 e 111).

**A função de modificação do comportamento** permite ao educador modificar as interações entre os sujeitos e o seu meio produzindo mudanças em função de uma intencionalidade. Educar é amadurecer, é criar aprendizagens que, segundo Capul e Lemay (2003) levem a uma maturação do ser humano, quer pela “(...) repetição de apelos e o estabelecimento de laços entre a sua aceitação pelo sujeito e a gratificação sentida pelo educador quando um tal acordo se produz (p. 111). **A função de organizador do meio** é para o educador, tendo em conta as necessidades dos sujeitos uma função em que “(...) a relação educativa se desenvolve sempre num universo interaccional, onde o “fazer” é, em tudo, tão importante como o “dizer” (p. 112). **A função de mediador**, como ser que estabelece pontes, está sujeita a um processo de evolução que lhe permite “criar lugares de vida” (p. 112), não se imiscuindo mas permitindo abrir espaços onde, de forma orientada, os sujeitos se possam expressar. A arte do mediador consiste “(...) em garantir pela sua própria presença que um espaço de palavras possa ser construído, espaço este nem muito vazio, nem muito obstruído, para que os protagonistas ousem participar nele” (p. 113).

**A função de revelador das inquietações individuais** leva o educador a descobrir o peso das enormes pobreza socioeconómicas e das mais variadas expressões da vida quotidiana. Conflitos contraditórios e contínuos, motivados pelo desaparecimento de um tecido social de relações familiares e societárias, são difíceis de gerir através de uma intervenção no terreno, dados os constrangimentos encontrados e para os quais não consegue reunir as sinergias essenciais no sentido de debelar situações de injustiça, de carência ou de revolta.

O educador reconhece, ao longo dos anos, as situações problemáticas com origem numa desestruturação familiar, com origem numa desestruturação do tecido social, agravadas pelas difíceis condições de vida. As suas preocupações variam de acordo com as situações encontradas e de acordo com os protagonistas envolvidos, para os quais procura as formas mais adequadas de uma intervenção que conduza a uma alteração, para melhor, da realidade encontrada.

Duas correntes educativas, apostam de forma diferente, na definição de educador, em que

A primeira tende a definir o educador como um prático das relações individuais e coletivas, tendo em vista uma melhoria do bem-estar a ser

levada aos jovens com dificuldades, apoiando-se as referências ideológicas em perspectivas psicodinâmicas, interacionais, comportamentais e, desde algum tempo, sistémicas; a segunda desconfia do termo educativo, mais ainda do que o de terapeuta, e exalta o conceito alargado de trabalhador social, apoiando sobretudo as suas orientações em noções sociológicas e ecológicas” (Capul & Lemay, 2003, p.115).

Não será difícil verificar que estas duas correntes são complementares, na medida em que cada uma delas se debruça apenas e tão só sobre uma parte do problema.

Referindo, mais uma vez, os autores supracitados, o trabalho direto com as famílias e com os contextos sociais específicos vivenciados por cada interveniente, permitem ao educador percecionar as dificuldades e encontrar forma(s) de solucionar e minimizar os problemas desequilibrantes da vida pessoal de cada um, abrindo novos campos de ação social.

### Referências bibliográficas

Antunes, R. (s/d). *As Metamorfoses no Mundo do Trabalho*.

as\_metamorfoses\_no\_mundo\_do\_trabalho.pdf (Acedido em 20 de setembro de 2013).

Borda Cardoso, A. M. A. S. (s/d). *Alguns desafios que se colocam à Educação Social*.

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. repositório.

eepf.pt/bitstream/handle/.../Cad\_3EducacaoSocial.pdf?. (Acedido em 2 de outubro de 2011).

Caminha, M. A. L. (2012). As metamorfoses do mundo do trabalho no final do século XX e a atualidade da questão social. *Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3147*.

<http://jus.com.br/artigos/21058/as-metamorfoses-do-mundo-do-trabalho-no-final-do-seculo-xx-e-a-atualidade-da-questao-social>. (Acedido em setembro de 2013).

Canastra, F. & Malheiro, M. (2009). O Papel do educador Social no Quadro das Novas mediações Socioeducativas. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2024-2033.

Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (1º volume). Porto: Porto Editora, LDA..

Castilho, M. V. (s/d). *Metamorfose do mercado de trabalho*.

[www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_3\\_1247259456.pdf](http://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_3_1247259456.pdf) (Acedido em 5 de novembro de 2013).

Ribeiro, M. (2006). Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo.

*Educação Social*, 27 (94), 155-178. <http://www.cedes.unicamp.br> (Acedido em 12 de setembro de 2013).

Schons, S. M. (2007). Questão social hoje: a resistência como um elemento em construção. *Emancipação*, 7 (2), 9-39.

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/96/94> (Acedido em 25 de outubro de 2013).

Yazbek, M. C. (2001). Pobreza exclusão social: expressões da questão social no Brasil.

*Revista Temporalis*, 3, 33-40.

Após uma breve pausa para café foram retomados os trabalhos e os intervenientes no **Painel I - Metamorfozes Sociais – perspetivas de futuro**, foram apresentados pelo moderador, Pedro Alexandre Couceiro, que referiu:

“A escolha do tema “Paradigma de Incerteza: Metamorfozes Sociais e Mediações Educativas” para as II Jornadas Ibéricas de Educação Social não terá sido inocente. Esta tematização está certamente alinhada com as interrogações colocadas por uma situação de crise, que inicialmente se revestia apenas com características de instabilidade financeira, e rapidamente assumiu, particularmente na sociedade portuguesa, contornos de uma rutura socioeconómica sem precedentes na memória mais recente. Colocadas perante estas rupturas, os coletivos sociais alimentam uma inquietante ideia de incerteza que se traduz invariavelmente em comportamentos sociais resultantes de problemáticas bem reais como o aumento do desemprego, a emigração e a supressão ou diminuição drástica das responsabilidades sociais até então assumidas pelo Estado. Nesta medida, a exigência de uma reflexão sobre a atual situação, mais do que ajudar a perceber os motivos e as causas, deverá assumir uma atitude prospetiva, concentrando os esforços nas visões de futuro e delineando formas de atuação perante o paradigma de incerteza da atualidade.

Será certamente com este intuito que estas jornadas abrem os trabalhos com um painel subordinado à temática “Metamorfozes sociais – perspetivas de futuro”. Debajo

desta preocupação, estão previstas três comunicações, que individual e conjuntamente, apresentam possibilidades de reflexão e intervenção em torno das grandes ambiguidades e desafios da sociedade atual.

A primeira intervenção é da responsabilidade de Sílvia Azevedo, Presidente da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social e docente da Universidade Portucalense. A sua comunicação, *“Recuperando a história e as metamorfoses sociais da educação social”*, reforçará certamente o papel dos educadores sociais portugueses que, enquanto agentes de mudança, reclamam uma ampliação na sua legitimidade profissional que não os restrinja apenas a uma mera função técnica, mas alargue o seu espaço operante à investigação e à intervenção psicossocial.

Cristina Palmeirão, docente da Universidade Católica e investigadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, com a sua comunicação *“Nós Humanos”* falar-nos-á da interação geracional como estratégia socioeducativa para a promoção de uma mudança social, da valorização de novas relações humanas e profissionais e, conseqüentemente, de novas formas de intervenção pedagógica e social.

Finalmente, Maria Montserrat León Guerrero, do Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y las Matemática, Campus Duque de Soria - Universidad de Valladolid, é docente da Universidade de Valladolid e apresentar-nos-á uma intervenção com o título *“Origen y educación de los derechos humanos como medio para la justicia social”*. Neste trabalho presume-se uma abordagem histórica à construção do conceito de Direitos Humanos e a autora apresenta-o como aspeto substantivo de uma estratégia de edificação de uma pedagogia para a prossecução de valores de justiça social”

Transcrevem-se, as comunicações proferidas por Sílvia Azevedo, Presidente da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social e Universidade Portucalense e de Maria Montserrat León Guerrero, do Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y las Matemática, Campus Duque de Soria - Universidad de Valladolid.

## Recuperando a história e as metamorfoses sociais da educação social

Sílvia Azevedo<sup>1</sup>

Em Portugal, vários foram os fatores que determinaram a eclosão da educação social enquanto profissão. Com a industrialização ocorreu um conjunto de mudanças sociais, dando uma **nova dimensão ao trabalho**: o trabalho estável passa a ser associado a uma inserção “sólida” na sociedade, ao passo que a instabilidade do trabalho, ao gerar precaridade laboral, repercute-se na vulnerabilidade social e, conseqüentemente, exclusão social. **A complexidade crescente das sociedades e a instabilidade social**, por seu turno, tiveram influências no aumento dos sectores mais desfavorecidos da sociedade, isto é, traduziu-se num aumento da marginalização e agudização dos fenómenos de exclusão social. Além disso, a industrialização teve, ainda, influência, **na democratização das sociedades**.

Tudo isto implicou **uma maior responsabilidade por parte dos Estados** face aos novos problemas sociais: existia a necessidade de ocultar as conseqüências da miséria e assegurar a ordem pública. É neste contexto de **maior consciência da responsabilidade face aos novos problemas sociais** que surgem novas formas de organização social, **a emergência de novas políticas sociais**, novos movimentos sociais. Em suma, novas formas de Estado. É, assim, que se assiste à **emergência do Estado de Bem Estar**, isto é, um conjunto de atuações políticas que garantam ao cidadão o acesso a um número mínimo de serviços que lhe permita a sobrevivência (não só em termos biológicos mas sobretudo sociais).

A eclosão da Educação Social surgiu, então, da evolução destes Estados de Bem-Estar e a **exigência dos sistemas de proteção social** e posterior **falência dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais**: o trabalho social tinha de ser mais do que o encaminhar cidadãos para estruturas assistencialistas; tornava-se necessário privilegiar a autonomia humana, romper com o assistencialismo, o emergencialismo e a caridade e dar lugar ao *empowerment*, à emancipação do sujeito e da solidariedade.

Tudo isto ocorreu num cenário de progressiva **valorização dos Direitos Humanos**. Este fator foi, aliás, decisivo para a eclosão da Educação Social, porque com

---

<sup>1</sup> President of the Professional Association for Social Education. Assistant Professor, University Portucalense.

a consciência da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) trouxe, também, o interesse para os ideais humanitários de igualdade e justiça social e igualdade de oportunidades. Foi com base nos direitos humanos que foram surgindo novas políticas sociais e a educação social tornou-se um fator decisivo para que a igualdade de oportunidades fosse menos uma construção teórica e mais uma realidade.

Por fim, um outro fator decisivo para a emergência da educação social diz respeito à **mudança do conceito de educação**: a educação deixa de ser um património exclusivo da escola e passa a aproximar-se da dimensão social, passando a ter novas funções: passa-se a conceber a educação como função permanente, que abrange até os sectores mais marginalizados e problemáticos. Além da educação formal (do sistema educativo) passa-se a considerar a educação não formal e a informal.

A educação social em Portugal surgiu com a necessidade de romper com um paradigma assistencialista e redutor das necessidades sociais, surgindo a ideia de que é preciso educar para uma vida com sentido de participação e responsabilidade, apostando em novas políticas educativas de desenvolvimento humano. A educação social em Portugal desenvolveu-se com base na matriz teórica da Pedagogia Social.

### **Reconhecimento profissional da educação social:**

A Educação Social é uma profissão relativamente recente, em Portugal e ainda em processo de profissionalização e afirmação da sua identidade profissional. Os educadores sociais portugueses encontram, ainda, muitas dificuldades e inserção profissional e interventiva, não pela falta de territórios interventivos ou de competências profissionais, mas sim pela desordem/confusão de competências de áreas profissionais similares (assistentes sociais, sociólogos, animadores sociais, ...), mas também pela própria evolução da profissão.

Evolução da Profissão: um dos problemas da educação social em Portugal passou pela existência de vários tipos de formação de educadores sociais, com diferentes objetivos, graus de formação e níveis de atuação. Os primeiros educadores sociais eram técnico-profissionais, mais tarde surgiram os primeiros bacharéis e só depois os primeiros licenciados.

- Técnico - profissionais – surgem na década de 70/80. Os educadores sociais acompanhavam crianças e adolescentes, muitas vezes com incapacidades físicas,

psíquicas e problemas de comportamento social. O seu trabalho resumia-se ao trabalho de monitor e dinamizador de atividades lúdicas, não tinham qualquer tipo de formação para a decisão e acompanhamento de casos.

- Bacharéis – surgem na década de 80/90. O educador social executava funções técnicas, participava na educação de crianças e adolescentes, assim como adultos assegurando a organização da vida quotidiana, em ligação com outros profissionais, desenvolvendo competências a nível da animação e atividades recreativas.

- Licenciados – A primeira licenciatura foi aprovada em 1996. O educador social tem formação superior. Atua perante indivíduos, grupos ou comunidades, crianças, jovens, adultos ou idosos numa perspetiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais. Realiza apoio educativo, pedagógico, social, formativo a estes indivíduos no sentido de desenvolver competências sociais, profissionais e de melhoria das suas condições de vida.

A coexistência destas três categorias profissionais marca, de certo modo, a evolução da Educação Social em Portugal, uma vez que, num relativo curto espaço de tempo, a educação social deixa de estar associada a uma perspetiva técnica e passa a ser associada a uma perspetiva de intervenção psicossocial e pedagógica. Inicialmente, a educação social em Portugal tinha como finalidade desenvolver atividades recreativas, mas com o passar do tempo salientou-se a importância de alargar o âmbito de atuação às ciências sociais e de educação, tornando os educadores sociais em profissionais de intervenção social. Assistiu-se, a partir daqui, à produção de conhecimento em diversos domínios da intervenção social, a uma preparação mais aprofundada e integrada de futuros profissionais nas diferentes dimensões científico-metodológica, técnica, pessoal e social, os estágios curriculares geraram inúmeras oportunidades de os educadores sociais disseminarem novos campos de atuação bem como permitiram possibilidade de articular teoria e prática, nomeadamente no desenho e o desenvolvimento de projetos de Educação Social concebidos localmente, que os profissionais com formação superior passam a estar habilitados.

Por outro lado, apenas com o Tratado de Bolonha passa a existir uma certa uniformização dos cursos, uma vez que até então, a educação social, enquanto licenciatura, era marcada pela diversidade de caminhos formativos. Isto associado à

confusão de papéis profissionais dificultam a inserção laboral e o reconhecimento profissional dos educadores sociais.

Similitude com outras áreas – os educadores sociais atuam em contextos sociais com funções educativas. A aproximação ao trabalho social gera, na verdade, dificuldades na afirmação da identidade dos educadores sociais: por um lado, os educadores sociais são trabalhadores sociais, na medida em que têm como referência o mesmo território de intervenção e partilham características com outros profissionais sociais, como a proximidade aos contextos de trabalho e aos destinatários; por outro lado, o trabalho social desenvolvido pelos educadores sociais é concebido a partir de uma perspetiva educativa e pedagógica, aproximando-se aqui de outros profissionais. A identidade profissional dos educadores sociais constrói-se, assim, num movimento de aproximação e demarcação com outros profissionais. Por este motivo, torna-se urgente esclarecer que o papel do educador social é fundamentalmente pedagógico, fundamentado por um conhecimento teórico-prático e por princípios éticos e deontológicos. A pedagogia social é, para os educadores sociais portugueses, mais do que uma simples estratégia de intervenção ou disciplina, pois é ela que permite ao educador social atuar pedagogicamente, dando-lhe modelos de conhecimento, metodologias e técnicas que permitem aos educadores sociais promoverem as condições de educabilidade de todas as pessoas, em particular das mais vulneráveis. 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. É este compromisso educativo que dá uma nova dimensão ao trabalho social e confere especificidade ao trabalho do educador social, distinguindo-o de outros profissionais da área social.

As suas intervenções socioeducativas caracterizam-se pela aproximação aos indivíduos e seus contextos. Mais do que trabalhar para, trata-se de trabalhar com as pessoas, numa lógica de corresponsabilização e de coautoria. 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. Neste sentido, a Pedagogia Social ocupa um lugar privilegiado na construção de instrumentos conceptuais necessários para compreender e acompanhar as trajetórias de vida dos indivíduos, considerados protagonistas da intervenção. O saber pedagógico, caracterizado pela estreita relação entre teoria e prática, entre a investigação-ação, permite, ainda, aos educadores sociais serem profissionais reflexivos. A Pedagogia Social é, na verdade, uma ciência teórica-prática: o conhecimento teórico torna possível uma prática educativa fundamentada e a prática torna possível um conjunto de reflexões que permitem a atualização da teoria.

O reconhecimento profissional dos educadores sociais portugueses sofre de uma certa vulnerabilidade face a outros técnicos cuja profissão está já consolidada e aceite no universo da ação social.

APTSES: A Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social é instituição profissional, fundada em 2008, mas o seu trabalho começou em 2001. Surgiu com os primeiros licenciados em Educação Social que quando chegaram ao mercado de trabalho depararam-se com a atribuição de tarefas de meros executores de atividades lúdicas quando a formação académica os preparou para intervir pedagogicamente e psicossocialmente. Assim, começaram as primeiras lutas de afirmação profissional, no sentido de colmatar as dificuldades sentidas na profissão, nomeadamente, o pouco reconhecimento profissional e a afirmação das verdadeiras competências dos educadores sociais.

Desde então, foram vários investimentos feitos em prol da Educação Social e dos educadores sociais portugueses dinamizados pela APTSES, enquanto organismo associativo representante dos educadores sociais.

- elaboração de um código deontológico;
- negociações junto dos estabelecimentos de ensino para uniformização dos planos de estudo e, assim, uniformização dos perfis profissionais.
- lutas pela existência da categoria profissional de licenciado nas instituições públicas e privadas;

- lutas pela integração dos educadores sociais em programas e projectos até então de exclusividade para os assistentes sociais (exemplo, novas respostas sociais, novas funções, novas responsabilidades);

- reuniões com grupos parlamentares para divulgação da profissão do educador social.

A APTSES assume-me, por isso, como um organismo representante dos educadores sociais portugueses, tendo como objetivos primordiais, zelar pela dignidade e prestígio da profissão do Educador Social, promover o seu espírito associativo e representar os seus direitos e interesses. Destacamos aqui a tentativa de unificar os educadores sociais, uma vez que a sua capacidade associativa, e consequente coletivo profissional coeso, será preponderante para a credibilidade externa desta profissão.

A APTSES tem de acompanhar as evoluções da Educação Social. Sabemos que a realidade social, cada vez mais, exige que o trabalho educativo e social se reconfigure de forma a adaptar-se a novas necessidades. A sociedade atual é marcada pela crise e pelo risco social. Nos países europeus, e em Portugal concretamente, assiste-se a medidas de austeridade que atacam a promoção do bem-estar com grave impacto no aumento do desemprego, dos trabalhos precários, da exclusão social. Isto vai exigindo para os educadores sociais portugueses e para a APTSES enquanto associação representativa, novos desafios profissionais e novas reflexões. Uma educação social que se pretende transformadora e capaz de provocar a mudança social, tem de ser ela também transformativa e capaz de acompanhar a realidade social.

Em Portugal, a bibliografia nacional na área da educação social é exígua. Uma profissão emergente precisa de reconhecimento público e trazer para a luz pública o que fazem os educadores sociais, qual a sua especificidade, quais as suas práticas e experiências. Consciente disso, a APTSES tem promovido congressos e encontros nacionais e internacionais e publicou recentemente a Praxis Educare, uma revista com uma tema central em cada edição onde convidamos vários profissionais e teóricos da educação social a contribuir com a submissão de um artigo científico.

Terminamos, contudo, com uma certeza: os educadores sociais são capazes de desbravar um espaço de afirmação profissional no terreno. É no terreno, no quotidiano

profissional que podemos acompanhar os processos de reconfiguração da profissão. É nas instituições, nos seus projetos sociopedagógicos que estes profissionais desenvolvem e mostram as suas competências e, assim, reconfiguram as suas práticas de intervenção. A afirmação dos educadores sociais tem vindo a ser construída, em grande parte, a partir das práticas dos próprios profissionais. Enquanto associação profissional, não podíamos deixar de valorizar o papel dos educadores sociais pelas conquistas conseguidas.

## **ORIGIN AND HUMAN RIGHTS EDUCATION AS A MEANS FOR SOCIAL JUSTICE**

Maria Montserrat León Guerrero – Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y las Matemática, Campus Duque de Soria - Universidad de Valladolid

### **RESUMEN**

La justicia social no puede aplicarse si no existen unos instrumentos legales que lo faciliten y que, normalmente, están basados en el conocimiento de los Derechos Humanos. A lo largo de la comunicación analizaremos cómo, ya en el siglo XVI, aparecen los primeros pasos de este proceso que nos facilitará la concienciación de una educación social que medie por la justicia para los más desfavorecidos.

**Palabras clave:** Justicia Social, Derechos Humanos, Santo Domingo, Dominicos, Leyes de Burgos.

### **ABSTRACT**

Social justice can not be applied if there are no legal instruments to facilitate it and are usually based on the knowledge of Human Rights. In this communication we will discuss how, as in the sixteenth century, the first steps in this process that will facilitate the awareness of social education mediate for justice for the disadvantaged appears.

**Keywords:** Social Justice, Human Rights, Santo Domingo, Dominican, Laws of Burgos.

## **ORIGEN Y EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO MEDIO PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

Actualmente conviven tres concepciones genéricas de Justicia social. 1- Justicia Social como Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), centrada en la distribución de recursos materiales y culturales y capacidades. 2- Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008), enfocada en el reconocimiento y el respeto cultural de las personas y en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad. 3- Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003;

Fraser, 2008), referido a la participación en decisiones que aseguran el que las personas son capaces de tener una participación activa y equitativa en la sociedad.

Pero, si echamos la vista atrás, el concepto de Justicia tiene su origen en la *República* de Platón (2003), donde asociaba Justicia con armonía social. Aristóteles, teniendo como referencia las ideas de Platón, intenta esclarecer el concepto de justicia y sus componentes en la obra *Ética Nicomaquéa* (Aristóteles, 2003). Allí reconoce como uno de ellos la Justicia Distributiva (“dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales”), propuesta que ha marcado el significado de Justicia Social hasta nuestros días. Un tercer paso de estos inicios del concepto de Justicia Social lo marca Santo Tomás de Aquino, quien en el siglo XIII entiende la Justicia como la Ley Natural. En su *Summa Theologiae* define a la justicia como “el hábito por el cual el hombre le da a cada uno lo que le es propio mediante una voluntad constante y perpetua” y distingue el sentido general y particular de la justicia (Santo Tomás de Aquino, 2002).

De esta forma, la definición clásica de justicia elaborada por Aristóteles y desarrollada por Santo Tomás de “dar a cada uno lo suyo” sirvió como base al pensamiento social cristiano en la elaboración de su propio planteamiento de Justicia Social, a partir del cual pueden comprenderse las nociones de los derechos (como tener derecho a), y por tanto, la valoración de una conducta correcta y de lo correcto de una situación. La justicia siempre se dirige hacia el bien de otro, hacia el bien común. Como hemos visto, los planteamientos de Platón sobre Justicia como armonía, pero sobre todo de Aristóteles con la idea de Justicia Distributiva (dar a cada uno lo que le corresponda), que luego retomó Santo Tomás de Aquino, han sido la base de la actual concepción de Justicia Social.

A mediados del siglo XIX se utiliza por primera vez el término de Justicia Social como tal, por parte del jesuita italiano Luigi Taparelli d'Azeglio, en su obra *Saggio teoretico di dritto naturale, appoggiato sul fatto* (Ensayo teórico sobre el derecho natural apoyado en los hechos), publicado en 1843 (Livorno, Italia). En ella escribió “...la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad...” (Taparelli, 1949). Ideas que retomó poco después Antonio Rosmini-Serbati en *La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale* (1948).

Como Julián Marías (1974) ya afirmó que "*el siglo XX no sería entendible sin ese término*". No obstante, lo único cierto es su inexistencia en la realidad del mundo en que vivimos, en que sí encontramos numerosas injusticias. Tal y como indican Murillo y Hernández (2011), "*aunque el término Justicia Social tiene poco más de 150 años de existencia, no es exagerado afirmar que la historia reciente de la humanidad ha estado marcada por la lucha por su consecución*". En cuanto al origen conceptual de Justicia Social, para ser breves nos remitimos a exhaustivos estudios que ya han trabajado sobre el tema (Miller, 1976; Rafael, 2001, Fleischacker, 2004; Barry, 2005; Jackson, 2005). Ahora tan sólo pasaremos de puntillas por su evolución histórica, para de nuevo dar un salto atrás, y analizar otro posible origen que hasta este momento no se ha tenido en cuenta, la función desarrollada por los dominicos en tierras americanas en los primeros años de presencia europea en el continente.

Si intentamos relacionar Justicia Social y educación, estamos de acuerdo con Gonzalo Anaya (1977) cuando dice que la función de la educación es desarrollar el amor por la cultura en hombres y mujeres, aunque la cultura no es más que el desarrollo de la sensibilidad, en cuanto a vivencia necesaria para desarrollar las prácticas y vivencias de la comunicación humana, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación, necesarias para humanizarnos y humanizar el mundo que nos rodea.

En este sentido podemos considerar la educación social como una evolución de la educación política. Este potencial político de la educación fue entendido y puesto en práctica a finales del siglo XIX y principios del XX por el movimiento de la Escuela Nueva, en que maestros como Celestin Freinet y educadores como Jules Ferry o Leo Lagrange en Francia ponen en marcha, una serie de prácticas e instituciones educativas que pretenden la educación de las clases obreras, su culturización, su politización crítica y su emancipación por la cultura y la educación.

En España intelectuales como Ortega y Gasset, Manuel Azaña, Fernando de los Ríos, entre otros, crean en 1914 la Liga de la Educación Política, con el objeto de hacer avanzar al país de la incultura y el retraso sociocultural. Más tarde será la creación de la Liga de la Educación Social, en la que participan intelectuales como María Zambrano,

la continuadora de las ideas y finalidades de la educación política. En su sentido político, la educación social se ocupa de la educación de la comunidad desde la perspectiva integral de las interacciones socioculturales y socioeconómicas que en toda comunidad se producen.

Tal y como indica Mario Viché (2010), la educación social no es otra cosa que la educación integral de los individuos en sus distintos contextos sociales: familia, escuela, comunidad, haciéndose eco tanto de los espacios educativos formales: escuela, asociaciones, equipamientos socioculturales, como de los no formales o asistemáticos: medios de comunicación, pandillas, grupos sociales, redes mediáticas,..., atendiendo tanto a los procesos primarios de desarrollo y socialización como a la integración de todos los individuos en estos procesos primarios a través de acciones compensatorias o intervenciones especializadas.

Siguiendo a Viché (2010), podemos hablar de dos grandes funciones de la educación social:

a) Una función socializadora que cumple tareas de integración social, crecimiento, maduración, adquisición de habilidades sociales y conocimientos, estructuración de la vida comunitaria, habilidades para la convivencia, la participación y la cooperación,...

b) Una función compensatoria que cumple, entre otras, tareas de integración social, reeducación, adaptación sociocultural, reinserción, integración ocupacional, integración y diálogo multicultural,...

Por otro lado, Antonio Petrus (1997) cita como características distintivas de la Educación Social el ámbito social y su carácter pedagógico en tanto que José María Quintana (1997) resume en tres las principales maneras de entender la educación social: como forma primordial de la educación al atender a su esencia de perfecta socialización del individuo, como un aspecto importante de la educación general, y como forma pedagógica del trabajo social en casos de marginación.

Recordemos que existen tres documentos importantes para el profesorado y los alumnos, relativos al concepto de justicia social:

- En 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos establecía por primera vez una lista de derechos fundamentales que todo el mundo tenía que respetar.
- En 1959, las Naciones Unidas adoptaban la Declaración sobre los Derechos del Niño que comportaba 10 cláusulas muy vinculadas al bienestar de los niños.
- En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño iba todavía más allá, reconociendo de manera global a los niños como a un grupo de personas que podía disponer de derechos especiales. Sus 54 artículos exponen con detalle derechos relativos a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y a la participación de los niños, niñas y jóvenes.

La educación cumple misiones culturales, individuales y sociales Herrera (2010). La transmisión de conocimientos, de valores y de todo el acervo que caracteriza a una sociedad, garantiza que nuestra cultura, nuestra historia, nuestras raíces como pueblo se conserven y sean conocidas y valoradas por cada nueva generación. Pero también nos ayuda a que podamos transformar la cultura y adaptarla a las nuevas realidades de la sociedad y los cambios económicos, tecnológicos y sociales que se van produciendo. La educación permite al ciudadano acceder justamente a todo aquello que le permitirá emanciparse como persona y participar activamente, con espíritu crítico y actitud productiva, en la sociedad, ser protagonista de los cambios, para progresar y mejorar su calidad de vida y la de su familia.

Como se refleja en la *Gaudium et Spes* (26,1; 74,1), existe justicia social cuando la sociedad posibilita el que cada persona, asociación o pueblo disponga de los medios necesarios según su naturaleza y condición, para desarrollarse plenamente; a esto llamamos bien común. Según la doctrina conciliar, el bien común conlleva tres elementos esenciales: el respeto a la persona (actuar en conciencia, respeto a la intimidad y libertad), el bienestar social y el desarrollo (alimento, vestido, salud, educación, trabajo, familia, información, etc.) y la paz (estabilidad y seguridad). Veamos ahora cómo un pequeño grupo de dominicos lograron establecer a comienzos del siglo XVI las bases de lo que ahora denominamos derechos humanos, bien común y justicia social.

### **Antonio de Montesinos, precursor de los Derechos Humanos**

«*Estos, ¿no son hombres?*». El grito que lanzó hace casi 500 años fray Antonio de Montesinos, al ver el trato infligido a los indígenas, resuena aún en nuestros días. En una fecha tan temprana como 1511, frente a la búsqueda del beneficio económico, del oro, el “Otro” no significaba nada. Incluso cuando algunos poderes políticos se preocuparon sinceramente por la condición del indígena, no tuvieron los medios, ni la voluntad, de hacer desarrollar esta preocupación frente a los intereses económicos y políticos. Hubo también otro tipo de no reconocimiento del Otro, debido a un sentimiento de superioridad cultural y religiosa, por el que la buena intención a veces produjo resultados más que negativos.

Tal y como indica fray Ramón Hernández (2007) “*El busto de Antonio Montesinos se yergue sobre un macizo-coloso, inamovible pedestal, en el puerto de la Ciudad de Santo Domingo de la Republica Dominicana, la antigua isla de La Española. Su mano izquierda, a la altura de la boca, proyecta a lo lejos su enorme grito.*”

### **El origen de los Derechos Humanos**

Hoy en día los derechos humanos se reconocen legalmente en el Derecho interno de numerosos Estados y en tratados internacionales. Para muchos de ellos, la doctrina de los derechos humanos se extiende más allá del Derecho y adopta una base ética y moral que debe fundamentar la regulación del orden geopolítico contemporáneo.

Debemos tener presente que, tradicionalmente, al hablar de Derechos Humanos, lo habitual es que recordemos la Declaración de Derechos de Virginia y a George Mason (Mason, 1970; Bernstein, 2006), de 12 de junio 1776, y la Declaración de Derechos Humanos que se contiene en la Declaración de Independencia de Estados Unidos (Jefferson, 2009), de 4 de julio de 1776, así como en la Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano (Asamblea Nacional Francesa), de 1789 (Jellinek, 2009).

Este es el antecedente directo del nacimiento de la Organización de Naciones Unidas en 1945 (Pereira y Martínez, 2001). Tras su aparición se promulgan la

Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948, y se firman los Pactos Internacionales de Derechos Humanos: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 16 de diciembre de 1966. Todo ello, de manera conjunta harán que vea la luz la Carta Internacional de los Derechos Humanos.

Hemos visto el conocimiento habitual de la evolución de los Derechos Humanos. Centrémonos ahora en sus primeros pasos y el precursor de los mismos que no es otro que un fraile dominico llamado Antonio de Montesinos. Comencemos nuestro planeamiento situándonos en el marco histórico, el contexto de estos primeros pasos. Recordemos que durante el viaje descubridor Cristóbal Colón crea el primer asentamiento castellano en las nuevas tierras. Fue la villa de la Isabela, al Norte de la Isla Española (Varela y León, 2003). Ya entonces el Almirante propone costear los futuros viajes vendiendo como esclavos a los indios caribes, justificándolo por ser agresivos y caníbales (Varela, 2005).

En 1494, Colón emprende la conquista armada de la Isla Española (León, 2006). Los indios son fácil y sistemáticamente vencidos, y a raíz de este proceso de sometimiento, y procurando obtener beneficios inmediatos que presentar ante los reyes. Entre otras decisiones, se impone un tributo a todos los mayores de 14 años: un cascabel de oro, y/o una arroba de algodón. En caso de no pagar dicho tributo se les podría vender como esclavos. Los indígenas, ante el temor de la muerte y la esclavitud, dejan sus tierras huyendo a los montes donde muchos de ellos mueren de hambre, en luchas fratricidas, o por enfermedades. El 5 de agosto de 1496 se funda la ciudad de Santo Domingo. El encargado de ello es Bartolomé Colón, hermano del Almirante, mientras este ha regresado a la Península para intentar defenderse del clima adverso a los Colón que está surgiendo en la Corte.

Sabemos que durante el período cronológico del segundo (León, 2000) viaje llegan a Sevilla cinco naves con esclavos indios para ser vendidos y obtener beneficio inmediato de las nuevas tierras. Estos fueron casi de manera inmediata devueltos a América (Rumeu, 1969), con el consiguiente enfado de la Reina Isabel quien dijo:

"*¿Que poder tiene mío el almirante para dar a nadie mis vasallos?*"<sup>2</sup> (Las Casas, 1986). Vemos así que la Corona comenzaba a descubrir que era necesario organizar la defensa del indio contra la nueva clase que se constituía en América. Esta clase tuvo por primer jefe al Almirante Cristóbal Colón y su "corte". Poco tiempo tuvo el genovés el poder en sus manos, y fue sustituido por el gobernador Francisco de Bobadilla, pero la manera de actuar en cuanto el trato al indígena apenas cambió, y no lo hará durante muchos años. (Zavala, 1973).

Como vemos, el siglo XVI comienza ya con un sistema de repartimiento de los indios con el fin de cumplir la función de mano de obra, tanto en el campo como en la minería, y en el mejor de los casos las labores domésticas, todo ello sin retribución de clase alguna, más bien lo contrario, con obligación de pagar impuestos como el citado cascabel de oro. El tributo pagado primeramente al colono, pronto se consideró derecho Real -por Real Cédula del 16 de septiembre de 1501-<sup>3</sup>. El trabajo del indio quedó teóricamente bajo la vigilancia oficial del Estado, con un salario tasado por la Corona.

Fue la Real Cédula del 20 de diciembre de 1503<sup>4</sup> la que promulgó el derecho de los españoles en América a apoderarse de los indios -como mano de obra- y de sus tierras -como campo de la explotación-. A cada vecino se le "encomendó" un número de indios, desde su cacique hasta los niños, comprendiendo sus bienes y tierras.

En este contexto de conflicto el proceso de evangelización se presenta muy ambiguo. Por un lado la mayoría de los misioneros salió rumbo a las nuevas tierras llevados por la generosidad y la voluntad de búsqueda del bien del Otro. La mayor parte de estos religiosos fue también muy sensible ante lo inhumano de las condiciones de vida impuestas a los indígenas y asumieron su defensa. Sin embargo, por otra parte, los misioneros estaban casi todos convencidos del derecho de colonización; y algunos de

---

<sup>2</sup> Mediante cédula de 20 de junio de 1500 la reina católica ordenó poner en libertad a todos los indios vendidos hasta ese momento en España y decretó su regreso a América en la flota de Bobadilla.

<sup>3</sup> Recuérdese que en las capitulaciones de Burgos de 1512, firmadas entre el Rey y los tres primeros obispos, se negaba a los obispos el derecho de impedir que los españoles usaran a los indios en el trabajo de las minas, y que se les estorbaban con juicios.

<sup>4</sup> Archivo General de Indias (en adelante A.G.I.) Indiferente General, 418. Libro 1, fol. 121-122. Los repartimientos y la encomienda fueron instituidos mediante cédula de la reina Isabel dictada en Medina del Campo el 20 de diciembre de 1503.

ellos acompañaron a los ejércitos conquistadores. Muchos estaban convencidos de que era necesario, por el bien de los propios indígenas, destruir completamente su religión.

### **Llegada de los Dominicos y el Sermón de Antonio de Montesinos**

Los dominicos llegaron a la ciudad de Santo Domingo, al Sur de la isla de La Española, en septiembre de 1510<sup>5</sup>. Como les ocurría al resto de castellanos recién llegados, todo les resultaba extraño: el clima, las costumbres, la geografía, incluso la organización social pues la ciudad de Santo Domingo estaba aun dando sus primeros pasos en el proceso de organización y asentamiento intentando crear una estructura lo más similar posible a las ciudades que existían en la Península.

Pronto se dieron cuenta de que lo desconocido se presentaba como inaceptable, y la situación vivida a diario por el indígena no debía ser aceptada y por lo tanto denunciada. No en vano los indios eran súbditos de los reyes de Castilla y debían ser cristianizados, no esclavizados, aunque con el pretexto de facilitar la conversión al cristianismo a través del contacto y de la convivencia con los cristianos, se estableció el régimen de las encomiendas<sup>6</sup>, y los “repartimientos” de indios.

Recordemos que por parte de los reyes debía hacerse compatible el reconocimiento de unos mínimos derechos del indio, en su condición de ser humano susceptible de evangelización, con la viabilidad económica de las explotaciones americanas para lograr el éxito de la empresa colonizadora. La aparente bondad del sistema pronto quebró a causa de los abusos de los españoles, lo que desencadenó los acontecimientos que finalmente llevarían a la aprobación de las Leyes de Burgos.

---

<sup>5</sup> Real Cédula con fecha de 11 de febrero de 1509, en Arcos, en la que el Rey Fernando les concedía el pase a Indias de 15 religiosos y tres personas laicas. El primer grupo de dominicos arribó al puerto de Ozama, en los últimos días del mes de septiembre de 1510. En sucesivas expediciones llegaron los demás religiosos hasta completar el número de 15 frailes.

<sup>6</sup> Los Reyes Católicos dispusieron la organización de la explotación de las tierras y sus recursos, especialmente los minerales, mediante los llamados *Repartimientos* entre españoles, no entre indios, a los que se utilizaba como mano de obra, instaurándose la institución de la *Encomienda*, cuya polémica aplicación desencadenó a la postre las protestas de los dominicos y sería la causa inmediata de la aprobación de las Leyes de Burgos.

Aún sabiendo que la denuncia de los abusos cometidos contra los indios iba a provocar muchos conflictos, los frailes consideraron como un deber de conciencia denunciar y condenar públicamente la situación. Cuatro nombres marcan en este momento la historia social americana: fray Pedro de Córdoba –superior de los dominicos enviados a Santo Domingo-, fray Antonio de Montesinos, fray Domingo de Villamayor y fray Bernardo de Santo Domingo. Esos hombres, procedentes del convento de San Esteban en Salamanca, supieron oponerse al gobierno colonial, a los encomenderos, a los otros religiosos, a sus propios superiores, incluso al mismo Rey Fernando, y a los que le aconsejaban en la Corte sobre los problemas americanos.

Este pequeño grupo de religiosos llegó a La Española en septiembre de 1510 como decíamos, y se dedicaron de inmediato a conocer la situación que se vivía día a día en la isla, y cuál era el tipo e intensidad de trabajo al que se sometía a los indios. Sabemos que los misioneros habían elaborado comunitariamente su plan de vida evangélica para hacer creíble su mensaje ante los indios mediante el ejemplo. Habían intentado crear un seminario en Sevilla de niños españoles e indios, para que éstos, una vez decididos a ser dominicos y sacerdotes, pudieran evangelizar a sus iguales en su propia tierra. Se han comprometido a optar siempre por el bienestar, y la promoción y defensa de los pobres, humildes y explotados, que eran los nativos contra la opresión o desconsideración de los poderosos y los explotadores, que eran los conquistadores y encomenderos. Y, como la situación de opresión no parecía mejorar, se decidieron a levantar su voz en favor de aquellos que no tenían protector en cuanto les fue posible.

El sermón se redactó y firmó de manera conjunta por los cuatro frailes que en ese momento formaban la congregación en Santo Domingo. Prepararon la denuncia con todo cuidado. Los dominicos se informan de la situación a través del contacto directo con los indígenas pues “*Los domingos se les llenaba la iglesia de indios, especialmente de los llamados naborías*” (empleados domésticos en las casas de los españoles). Los religiosos lo pensaron antes detenidamente, y una vez conocida la situación vivida por los indígenas “acuerdan” la predicación del sermón aprobado por toda la comunidad.

Para entonces el convento dominico ya contaba con 15 frailes. Tras preparar a conciencia las palabras que se leerían en público, la congregación dominica decidió que

el más adecuado entre ellos por su don para la predicación, de voz sonora, clara y contundente expresión, era fray Antón, o Antonio, de Montesinos, del que dice Las Casas (1986): “... *Era hombre lleno de virtudes y a quien dios nuestro señor dotó y arreó de muchos dones y gracias corporales y espirituales... Alto de cuerpo y de hermosa presencia, era de muy excelente juicio, prudente y muy discreto naturalmente y de gran reposo.*” Y continúa “*tenía gracia de predicar; era aspérrimo en reprender vicios, y sobre todo en sus sermones y palabras, como muy colérico, eficazísimo, y así hacía, o se creía que hacía en sus sermones mucho fructo. A éste, como muy animoso, cometieron el primer sermón de esta materia, tan nueva para los españoles de esta isla*”.

El día elegido para publicar su sermón fue el cuarto domingo de Adviento de ese mismo año, 1511, que fue 21 de diciembre. La iglesia estaba llena de españoles que vivían en La Española pretendiendo encontrar un mejor futuro para ellos y sus familias. Allí estaban el virrey D. Diego Colón, el Tesorero, Contador, Factor, Veedor .....,etc. Recordemos que tan sólo faltaban cuatro días para Navidad, y que en ese momento del año los cristianos se preparan para la llegada de Jesús, viviendo una de las épocas de mayor contrición y religiosidad del año. Muchos de ellos pedían confesión, para comulgar tranquilos en día tan solemne para los católicos.

Una vez dibujada la situación, podremos comprender el impacto que produjo entre los asistentes (recordemos la presencia de los indios destinados al servicio doméstico) cuando durante la eucaristía de ese cuarto domingo de adviento se lee el pasaje del Evangelio de San Juan, donde dice: «*Yo soy una voz que clama en el desierto*». Tras esta lectura, fray Antonio Montesino subió al púlpito, para pronunciar el sermón preparado previamente y firmado por todos los frailes. Sermón conocido como el «Sermón de Adviento», el cual conocemos gracias a que el padre Las Casas (1986) lo recoge en su *Historia de las Indias*. Antón Montesinos comienza suavemente el sermón, levantando después su voz poderosa, llegando incluso a gritar para llamar la atención de los presentes:

*«Para os los dar a cognoscer me he sobido aquí, yo que soy voz de Cristo en el desierto desta isla; y, por tanto, conviene que con atención, no cualquiera sino con todo vuestro corazón y con todos vuestros sentidos, la oigáis; la cual será la más nueva que*

*nunca oísteis, la más áspera y dura y más espantable y peligrosa que jamás no pensasteis oír».*

*«Esta voz [os dice] que todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre aquestos indios? ¿Con qué auctoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas dellas, con muerte y estragos nunca oídos habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan opresos y fatigados, sin dalles de comer ni curallos en sus enfermedades [en] que, de los excesivos trabajos que les dais, incurren y se os mueren y, por mejor decir, los matáis por sacar y adquirir oro cada día? ¿Y qué cuidado tenéis de quien los doctrine y cognozcan a su Dios y criador, sean bautizados, oigan misa, guarden las fiestas y domingos? Estos, ¿no son hombres? ¿No tienen ánimas racionales? ¿No sois obligados a amallos como a vosotros mismos? ¿Esto no entendéis? ¿Esto no sentís? ¿Cómo estáis en tanta profundidad de sueño tan letárgico dormidos? Tened por cierto, que en el estado [en] que estáis no os podéis más salvar que los moros o turcos que carecen y no quieren la fe de Jesucristo».*

El «Sermón de Adviento» puso de manifiesto sin ningún tipo de rodeos la conducta anticristiana de conquistadores y autoridades de la Isla La Española. Les mostró de manera evidente la dignidad humana de los nativos y les reclamó su responsabilidad de cristianos. Según nos cuenta fray Bartolomé de Las Casas, el templo quedó convertido en un murmullo de protesta. El sermón provocó un gran revuelo entre los españoles que se quejaron al gobernador, Diego de Colón.

El gobernador, acompañado de un grupo de españoles, fue a quejarse de tal atrevimiento por parte de fray Antonio de Montesinos, a lo que fray Pedro de Córdoba, vicario de los dominicos en La Española, respondió que esa era la opinión de toda la congregación no sólo de Montesinos. Ante la insistencia de retractación por parte de los encomenderos, fray Pedro les anunció otro sermón del mismo Montesinos para el domingo siguiente, por lo que los españoles pensaron que se produciría una rectificación. La sorpresa fue que el domingo 28 de diciembre, no sólo no se produjo la esperada retractación, sino que el dominico esta vez amenazó a los españoles con

negarles la confesión y la absolución si persistían en el maltrato a los indios, diciéndoles que podían dar cuenta de todo esto a las autoridades españolas.

Como vemos, de manera casi inmediata a la llegada de los dominicos, empezaron las denuncias contra los abusos realizados de manera recurrente por los encomenderos y los colonizadores en general, que serán trasladadas a España tras un proceso iniciado por el famoso sermón de Montesinos, en el que protestó pública y apasionadamente contra el comportamiento de los españoles con los indios (Fernández Herrero, 1992), protesta que mantuvo e incluso aumentó una semana después.

Así comenzó la “lucha por la justicia” en América. Pocas veces un sermón ha merecido tanta atención y respeto como éste, y tampoco ha sido tan seguido y tan asumido, aunque en este momento todavía quepa abrigar dudas acerca de la plena vigencia de los derechos humanos básicos, atendiendo a cómo está el mundo en la actualidad.

### **Reacción de las Autoridades de La Española**

Las autoridades de la Isla y muchos de los Españoles residentes en ella, enviaron a la península, concretamente a Burgos donde se encontraba en ese momento la corte, como representante de sus quejas al franciscano fray Alonso del Espinar (Manzano, 1942), para que los excusara ante el Rey de las acusaciones que les hacían los Dominicos.

El rey Fernando el Católico al enterarse de lo sucedido se quejó al provincial de los dominicos en España y pidió sanciones para los dominicos de la isla y amenazó con hacerlos regresar a la península. El provincial fray Alonso de Loaysa también les amonestó, a través de tres cartas les conmina a modificar su forma de predicación y les amenaza con no dejar pasar más frailes a la Española. Los frailes dominicos, a pesar de las presiones y amenazas, no cambian de parecer, ya que consideran que su doctrina y su reclamación es fruto del estudio de la verdad.

Surgieron dos posturas opuestas en lo relativo a la situación de los indios. Los dominicos defendieron la libertad y derecho del indígena, denunciando públicamente la

situación de semiesclavitud a que les relegaba la encomienda. Por otro lado, los miembros del Consejo Real, defendían la institución de la encomienda como legítima, arguyendo que el indio no era titular de derechos. Es más, opinaba que los colonizadores, los encomenderos, para conseguir beneficios económicos de las nuevas tierras podían utilizar como medio la conversión forzosa del indígena y su mano de obra.

Por otro lado, y para intentar defenderse de las acusaciones de los encomenderos, los dominicos enviaron a la Península a Montesinos quien no fue recibido directamente por el monarca y tuvo que “engañar” la guardia de un bedel para entrar donde estaba el Rey (Herrera, 1601-1615). Ante los planteamientos expuestos por el religioso, el rey decide reunir en Burgos a un grupo de expertos, teólogos y juristas. En esta Junta de Burgos, encontramos asimismo dos variantes en la opinión sobre el indígena, ambas daban autoridad a la corona sobre el indígena. En la primera de ellas, representada por Palacios Rubios, el argumento teocrático justifica la concesión papal (bulas alejandrinas) de las tierras del nuevo mundo y su libre capacidad de actuación. Por otro lado, concretamente Matías de Paz, insiste al menos en la necesidad de informar a los indios de los derechos del rey de Castilla con un “requerimiento” antes de someterlos pacíficamente o hacer la guerra, y se formula por primera vez la teoría de que el indio era un ser humano pleno de derechos. Idea que enlaza perfectamente con la defensa que desde los primeros momentos intentó llevar a cabo Isabel la Católica y quedó reflejada en su testamento.<sup>7</sup>

La Junta de Burgos, que llegó a celebrar más de veinte sesiones en la Sala Capitular del desaparecido Convento dominico de San Pablo, redactó (julio de 1512) las *"Ordenanzas Reales para el buen regimiento y tratamiento de los yndios"*, llamadas Leyes de Burgos (Martínez de Salinas, Sagarra y León, 2012), tratando de poner remedio a los abusos cometidos contra los indios. Es la primera proclamación en la historia de los derechos de los “otros” (no de los ciudadanos).

---

<sup>7</sup> A.G.S. Patronato Real, leg. 30 , doc. 2. Testamento y codicilo de Isabel la Católica. Medina del Campo, 12 de octubre de 1504.

Veamos algunos de los puntos tratados por estas treinta y cinco Leyes: a) Buen trato que debe dispensarse a los indios tanto en el trabajo como asignando momentos de ocio; b) Se trata sobre cómo debe ser la habitación indígena; c). Hablan de la dieta (pan y ajo diario, los domingos carne guisada); d) Creación de nuevos poblados cristianos, y abandono de los antiguos. Deben estar a una distancia que posibilite la ida y vuelta para la asistencia a la Eucaristía dominical; e) Instrucción de los indios en los Sagrados Sacramentos como obligación de los encomenderos; f) Los indios deben adoptar la cristiana costumbre del matrimonio; g) Trabajo por turno en las Minas; h) Prohibición del trabajo de la mujer embarazada. etc.

Podemos decir que tras la Junta de Burgos celebrada en 1511, se mantuvo la institución de la encomienda vigente desde 1503, pero se reguló y determinó el trato que merecían los indios, reconociendo algunos de sus derechos de tal forma que supuso una novedad histórica y un antecedente del reconocimiento de los derechos humanos. Mientras todos estos acuerdos se sucedían, fray Antonio de Córdoba no se conformó con permanecer lejos de su predicador y viajó a España y asistió al Capítulo (Consejo) de la Provincia reunido en Córdoba.

Aun cuando no se logró en definitiva el éxito deseado en las reuniones de Burgos de 1512, al menos se inicia ante el mundo el propósito de salvaguardar a los indios de la dureza extrema del trato inhumano al que estaban sujetos. El gran esfuerzo de estos frailes dominicos, que mostraron estar aun descontentos con los acuerdos tomados en la ciudad castellana, dio pie a una nueva reunión, en este caso en Valladolid.

La Junta reunida en Valladolid en 1513 decidió mantener los acuerdos tomados en Burgos el año antes, aunque realizado algunas rectificaciones para mejorar la vida del indígena. Este breve conjunto normativo complementario, apenas cuatro leyes, fue dictado el 28 de julio de 1513 por la Reina Juana a instancias del superior de los dominicos, se denominan "*Aclaración de las Leyes de Indias*", y tratan y reglamentan los temas siguientes: a) Protección adicional a las mujeres y niños. Prohíbe trabajo de mujeres y niños menores de 14 años; b) Obligación para el indígena de ir cubiertos, de usar vestimenta; c) Los niños podían ser instruidos en el comercio; d) Los indios debían

trabajar nueve meses al año para los españoles y los tres restantes en sus propios terrenos o a sueldo; e) Trabajo por turno en las Minas; f). Prohibición total del trabajo de la mujer embarazada, ya desde el cuarto mes de embarazo.

Fray Pedro de Córdoba, fray Antonio de Montesinos y Bartolomé de las Casas, lograron posteriormente sustituir a Diego Colón en el gobierno de la Española por tres frailes Jerónimos, así como también la designación del padre fray Bartolomé de las Casas como “procurador y protector universal de todos los indios”.

La tenaz lucha de estos dominicos ha pasado a la historia como ejemplo de verdadero humanismo, en la defensa de los naturales como seres humanos. Tras el revuelo organizado en la Península por las palabras de un simple fraile dominico pronunciadas en una eucaristía de adviento al otro lado del Atlántico. Como ya hemos indicado, producto del estudio de la Junta de Burgos se promulgaron las llamadas Leyes de Burgos en 1512, el primer código de las ordenanzas para intentar proteger a los pueblos indígenas, regular su tratamiento y conversión, y limitar las demandas de los colonizadores españoles sobre ellos; sin embargo, en la práctica no fueron acatadas por los encomenderos y las autoridades.

Una vez finalizadas las duras negociaciones que impusieron los dominicos, el Rey permite el regreso de los religiosos y en carta a Diego Colón anula la orden dada en la carta anterior de que, si no se retractan de lo dicho, los remita a España.

La pregunta “*¿Estos no son hombres?*”, que Montesinos dirigió hace 500 años a las autoridades de la Isla en el sermón de adviento, cuestionó todo el proceso posterior de la colonización y evangelización del nuevo mundo y sigue cuestionando toda situación de violencia contra la dignidad y los derechos humanos.

A las Leyes de Burgos (1512) les siguieron Las Leyes de Valladolid (1513) y años más tarde aparecieron las Leyes Nuevas de Indias (1542) ante la insistencia y constantes reclamaciones del padre Las Casas. Aunque limitaron los abusos contra los aborígenes, las leyes firmadas en Burgos y Valladolid no los evitaron de forma radical, pues apenas se cumplieron, como tantas otras. La defensa del indígena llegó tarde para los habitantes de las

Antillas, pero sentó las bases de lo que hoy conocemos como Derechos Humanos y el concepto de Justicia Social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anaya, G. (1977). *Una ruptura en la enseñanza*. Fernando Torres, Valencia.
- Aquino, Santo Tomás de (2002). *Suma Teológica*. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Berchams, J. (2003) La justicia según Santo Tomás de Aquino. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 691, pp. 1143-62.
- Bernstein, Richard B. *Ratification of the Constitution*. The Reader's Companion to American History. Retrieved on 2006-02-28; MASON, George (1970) *The Papers of George Mason, 1725-1792*, edición de Robert A. Rutland, Chapel Hill, N.C., University of North Carolina Press, 3 tomos.
- Colección de documentos Inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas de Ultramar*, (1885-1932) 25 vols.
- Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.
- Comares (1998). *Les droits de l'homme: antología elaborada por Jean-Jacques Gandini*. J'ai lu, colección Libris, París.
- Comares. (1988). *La conquête des droits de l'homme: Textos fundamentales de la Federación Francesa de Clubs UNESCO y de la Liga de Derechos Humanos*, Le Cherche Midi Editeur, Francia.
- Fernández Herrero, Beatriz (1992). *La Utopía de América*, Barcelona.
- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press [traducción al español (2008). Escalas de justicia. Barcelona: Herder].
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press. [traducción al español (2005). Redistribución o Reconocimiento. Madrid: Morata].

- Hernández Martín, Ramón O.P. (2007). Montesinos en la cresta de la ola, *Estudios Filosóficos (Valladolid)*, LVI:162, 299-309.
- Hernández Martín, Ramón O.P. (2007). Montesinos en la cresta de la ola. *Angarmegia: Ciencia, Cultura y Educación* Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <http://sapiens.ya.com/angarmegia/montesinos.htm>.
- Herrera, Antonio. (1601-1615). *Historia general de los hechos de los castellanos en las Islas y Tierra firme del mar océano*. Madrid, Impr. Real, por Juan Flamenco, 4 v.
- Herrera, Mariano. (s.f.). *Educación y justicia social*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, <http://www.cice.org.ve/descargas/Educaci%C3%B3n%20y%20justicia%20social.pdf>.
- Jefferson, Thomas (2009). *La declaración de independencia*, introducción a cargo de Michael Hardt Publicac Tres Cantos: Akal.
- Jellinek, Georg (2009). *La declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*. Traducción y estudio preliminar originario, Adolfo Posada; edición y estudio introductorio, "Genealogía de las declaraciones de derechos y su significación político-jurídica", a cargo de José Luis Monereo Pérez. Granada.
- Kamtekar, R. (2001). *Social justice and happiness in the Republic: Plato two principles*. *History of political thought*, 22(2), pp.189-206.
- Las Casas, Bartolomé de, (1986) *Historia de Indias*, FCE, México, 3 vol.
- León, M.<sup>a</sup> Montserrat. (2000) *El segundo viaje colombino*. Universidad de Valladolid (Spain), ProQuest, UMI Dissertations Publishing. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de <http://search.proquest.com/docview/304652181?accountid=14778>.
- León, M.<sup>a</sup> Montserrat. (2002) *El segundo viaje colombino*. Cervantes virtual, recuperado el 20 de enero de 2003 de <http://www.cervantesvirtual.com/catalogo.shtml>.
- León, M.<sup>a</sup> Montserrat (2006), *Cristóbal Colón y su viaje de confirmación (1493-1496)*. Prólogo de Mariano Cuesta Domingo. Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid.
- Manzano, Juan (1942) Los Justos Títulos de la dominación castellana en Indias en *Revista de Estudios Políticos*, N° 7-8, pp. 267-291.

- Martínez de Salinas, M.<sup>a</sup> Luisa; Sagarra, Adelaida y León, M.<sup>a</sup> Montserrat. (2012). *Las leyes de Burgos y Valladolid. Historia y contexto*. Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid, Universidad de Valladolid, SIDC, C. Estudios de América.
- Murillo Torrecilla F. Javier y Reyes Hernández Castilla. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 9, Número 4 Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press [traducción al español (2007). *Las fronteras de la Justicia*. Madrid: Paidós].
- Pereira Castañares, Juan C. y Martínez Lillo, Pedro A (2001) *La ONU*. Madrid, Arco libros. Recuperado el 20 de noviembre de la página de la ONU: <http://www.un.org/es/>.
- Petrus, Antonio. (1997). *Pedagogía social*, 1997, Barcelona, Ariel.
- Platón (2003). *República*. Madrid: Editorial Gredos.
- Quintana, J. M. (1997). *Antecedentes históricos de la educación social*. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social*. (pp. 67-91). Barcelona: Ariel.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (1978). *Teoría de la Justicia*. México: FCE].
- Rosmini-Serbati, A. (1948) [1848]. *La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale*. En VVAA, *Cosntitutions of the World from the late 18Th to the midle 19th Century*. Götiguen: Ed. Grotinger. Rousseau, J. J. (1964) [1762]. *Contrat Social*. París: Gallimard Pléiade.
- Rumeu, Antonio (1969). *La política indigenista de Isabel la Católica*. Valladolid.
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. Nueva York: Penguin Press [traducción al español (2010). *La Idea de Justicia*. Madrid: Taurus].
- Taparelli, L. (1949) [1843]. *Saggio teoretico di diritto naturale, appoggiato sul fatto*. Roma: Edizioni La civiltà católica.
- Varela, Jesús y León, M.<sup>a</sup> Montserrat (2003). *El Itinerario de Cristóbal Colón (1450-1506)*. Valladolid. Diputación de Valladolid, Cabildo de las Palmas de Varela, Jesús (2005). *Colón y Pinzón descubridores de América*. Valladolid.
- Gran Canaria, I.I.E.I.P., Casa Colón de las Palmas.

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

Viché, Mario. (2005). *La Educación social*; Zaragoza, Certeza.

Viche, Mario (2010). *La educación sociocultural: un indicador de desarrollo democrático*. Zaragoza, Libros Certeza.

Zavala, Silvio A, (1973) *La Encomienda indiana*, México, Porrúa.

## Documentación

*Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de enero de 2012 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

*Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976, de conformidad con el artículo 49 Lista de los Estados que han ratificado el pacto Declaraciones y reservas recuperado el 20 de enero de 2012 de <http://www.seigualdad.gob.es/internacional/onu/pdf/PactoInternacionaldeDerechosCivilesyPolíticos.pdf>.

*Pacto Internacional de derechos económicos, Sociales y culturales*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la asamblea general en su resolución 2200 a (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27. Recuperado el 20 de enero de 2012 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>.

Carta Internacional de los Derechos Humanos. Recuperado el 20 de enero de 2012 de [http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/\\_cidhdh.htm](http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/_cidhdh.htm).

Após mais uma pausa, esta para almoço, foram retomados os trabalhos referentes ao **Painel 2 – Desafios da contemporaneidade da intervenção socioeducativa**, moderado por Maria Emília Nogueiro que referiu:

“O painel subordinado ao tema “Desafios da contemporaneidade da intervenção socioeducativa” pretende suscitar a reflexão sobre a transversalidade da atual prática socioeducativa e sobre as áreas mais urgentes de intervenção.

A primeira comunicação “Pobreza y exclusión social: los retos de la educación social” é da autoria de Jesús Valero Matas, Juan Romay Coca e Juan José Mediavilla Merino da Universidade de Valladolid.

Jesús Valero Matas, doutorado em Sociologia é professor titular de Sociologia na Universidade de Valladolid e investigador principal do Grupo de Investigación en Ciencia, Población y Religión no qual colaboram também os professores Juan Romay Coca e Juan José Mediavilla Merino.

Este grupo de investigadores irá focar a análise do contexto social atual sob o prisma dos Objetivos do Milénio (ODM) assumidos pelas Nações Unidas no ano 2000, para o ano 2015. A constatação do incumprimento das metas estabelecidas pelas Nações Unidas sugeriu aos autores uma decomposição concetual dos planos emergentes capazes de travar as desigualdades sociais, em especial a pobreza. Nesta linha, estruturam a educação como variável principal em toda a construção.

Pilar Rodrigo Lacueva é professora do Departamento de Pedagogía. Escuela Universitaria de Educación de Soria, Campus Duques de Soria, Universidad de Valladolid, vem apresentar na sua comunicação “Programa Interuniversitario de la Experiencia: A Escuela Universitaria de Educación de Soria” alguns dos projetos educativos promovidos pela Universidade de Valladolid no sentido de expandir o campo de intervenção socioeducativa face à necessidade de responder a um público plural. Reforçando a ideia do poder da educação, pretende promover o intercâmbio e favorecer ocasiões para a aprendizagem e o crescimento pessoal através de ações de envelhecimento ativo e saudável, oferece ao público com mais de 55 anos a possibilidade de aceder à cultura e ciência”.

Por razões de ordem pessoal há necessidade de proceder a uma alteração na ordem das comunicações, tendo sido antecipada a intervenção de Sérgio Ferreira, prevista para o painel 3, por troca com Cristina Mesquita Pires.

Sérgio Ferreira é Investigador no Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e vai apresentar uma comunicação com o título “As (in) compatibilidades da exclusão social no projeto de uma sociedade democrática: exemplos da realidade periférica portuguesa”. Com base no relatório da EAPN – European Anti-Poverty Network / Portugal sobre Indicadores de Pobreza (dados Europeus e Nacionais), o autor analisa a pobreza e exclusão social com dados estatísticos concretos, indicadores sobre o risco de pobreza e a sua variação face aos valores de prestações sociais praticadas no país e no resto da Europa. Constatando o desequilíbrio das lógicas de coesão social promovidas pelos estados democráticos o

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

autor questiona sobre o processo de implantação da providência estatal em contraponto com a função de amortização que a providência societal tem promovido.

Vamos então ouvir as diferentes comunicações proferidas pelos oradores apresentados”.

As comunicações dos oradores do painel II são, de seguida, transcritas na íntegra.

### **Pobreza y exclusión: una realidad en nuestro mundo globalizado**

Jesús A. Valero Matas, Juan Romay Coca, Juan José Mediavilla Merino da Universidad de Valladolid.

#### **Introducción**

Tanto la pobreza como la exclusión social son palabras muy extendidas en nuestro mundo, por desgracia cada vez más, aparecen en informes nacionales e internacionales sociales. A pesar de disponer de más recursos, las desigualdades sociales en lugar de disiparse se hacen más grandes en las sociedades. En unos casos, en el análisis extraterritoriales, léase, las fracturas entre los países del denominado primer mundo, y los etiquetados países del tercer mundo. Por otro lado, las fracturas extraídas, y cada vez mayores, en los estudios intraterritoriales, donde las desigualdades entre colectivos más favorecidos y más desfavorecidos. Quizá en este último estudio cabe destacar sobremanera importante, la pérdida de posición social de las denominadas clases medias, que se han visto empobrecidas en las últimas décadas, y en bastantes casos, llegando al “borderline” de la exclusión social.

Los datos de Europa (Eurostat) hablan de 120 millones de pobres, en Estados Unidos de 46,5 millones, y el Banco Mundial habla de 1.400 millones de pobres en el mundo. Datos que rebelan la impotencia o la falta de incentivos para hacer frente a una de las lacras sociales más devastadoras. Se pensó que con la globalización se iba a erradicar la pobreza, pero sin duda, ni se ha logrado, y con los mimbres actuales parece estar muy lejos de alcanzar dicho objetivo. En esta misma línea de intenciones, Naciones Unidas en su programa de desarrollo (PNUD) estableció los objetivos del Milenio, para el 2015, donde el primer objetivo es: erradicar la pobreza extrema y el hambre. Es cierto que se va reduciendo la población pobre, pero estamos muy lejos de esa meta establecida para dentro de dos años.

Peter Singer en su obra *Salvar una vida: cómo eliminar la pobreza*, pone de relieve, que esta es posible siempre y cuando, se tome conciencia ética de ello, y se adopten cambios sustanciales a nivel mundial. Pero sobremanera importante, es necesario modificar los comportamientos humanos, y manifiesta *Hay un desequilibrio en el mundo. Debemos cambiar nuestra ética a la hora de pensar y quienes más tienen deben colaborar de forma significativa con los que prácticamente no tienen nada* (2012: 64).

Por lo tanto, el estudio de la pobreza y la exclusión social son bastante complejos, porque, la realidad de los datos es una, y la discusión teórica es otra. Pues en esta última, encontramos múltiples obras, artículos y demás escritos que abordan desde diferentes dimensiones la pobreza, así como las soluciones dadas para erradicar la pobreza, sin embargo, tan prolíferas aportaciones, siguen sin dar los resultados deseados. El fin de la pobreza extrema.

### **Justicia social**

El concepto de justicia social como muchos otros, no logra alcanzar un consenso, unos recurren al utilitarismo, Hayek, otros a la distribución, Rawls o a las capacidades como Sen. El concepto de justicia social fue utilizado por primera vez en el siglo XIX por el sacerdote Taparelli, y un siglo después, la iglesia católica lo incluiría en su doctrina social de la iglesia. Pero también, es cierto que será el pensador italiano, Rosmini quien en 1848 extendería el concepto a pensadores posteriores, aunque será con el pensador británico Stuart Mills cuando adquiere una mayor difusión y abrirá el concepto a múltiples interpretaciones económicas, sociales e ideológicas.

Al hilo de todo esto, huelga decir que, el concepto de justicia social, presenta un carácter religioso. No sólo porque su conceptualizador sea un sacerdote, sino porque, en 1891 León XIII enuncia la encíclica *Rerum Renovarum*, haciendo referencia a cuestiones sociales como la el salario justo de los trabajadores, la necesidad de los sindicatos, el derecho a la propiedad privada, las cooperativas y un sin fin de aspectos laborales. En el punto 40 decía: *Pues, aun siendo grande en el hombre el influjo de los prejuicios y de las pasiones, a no ser que la mala voluntad haya embotado el sentido de lo honesto, la benevolencia de los ciudadanos se mostrará indudablemente más*

*inclinada hacia los que vean más trabajadores y modestos, los cuales consta que anteponen la justicia al lucro y el cumplimiento del deber a toda otra razón.*

Más tarde, vendría la encíclica de Pío XI *Quadragesimo anno* (1931) habla del orden social, que vele por los intereses de los más débiles, por los trabajadores, pero también por los patronos. Es una continuidad de la encíclica anterior. Pero si bien, hace ex profeso una reflexión de la justicia social, y así se recoge en su punto 58: *A cada cual, por consiguiente, debe dársele lo suyo en la distribución de los bienes, siendo necesario que la partición de los bienes creados se revoque y se ajuste a las normas del bien común o de la justicia social, pues cualquier persona sensata ve cuán gravísimo trastorno acarrea consigo esta enorme diferencia actual entre unos pocos cargados de fabulosas riquezas y la incontable multitud de los necesitados.*

Por último, encontramos la carta encíclica de Juan XXIII (1961) *Mater et Magistra*, donde se centra en la *cuestión social* a la luz de la Doctrina de la Iglesia. Posiblemente sea la más incisiva de las tres, en materia social, y probablemente fue consecuencia, de la problemática que asolaba el mundo, y que de alguna manera continúa. Abarcó un amplio espectro social, comenzando con los pobres, pero haciéndolo extensible a naciones pobres, la necesidad de los sindicatos para la defensa de los derechos de los trabajadores, la protección de la propiedad privada, una mejor distribución de la riqueza, etc. En definitiva promulgaba una defensa de la calidad de vida de las personas, siendo las personas quienes deben hacer posible esto, pero también las naciones a través de sus instituciones. En su punto 73 expone: *consideramos oportuno llamar la atención de todos sobre un precepto gravísimo de la justicia social, a saber: que el desarrollo económico y el progreso social deben ir juntos y acomodarse mutuamente, de forma que todas las categorías sociales tengan participación adecuada en el aumento de la riqueza de la nación.*

Es cierto que, algunos achacan a la Iglesia cristiana de haber tomado y difundido el término “Justicia social” del pensamiento socialista, como es el caso de Hayek (1978). Porque a finales del siglo XIX los Fabianos comienzan a difundir y expandir la justicia social como algo propio del socialismo, y es que la justicia social (social justice) será clave en el doctrinario socialista Fabiano, que posteriormente incluirán los socialdemócratas. Por esta razón, suele ser considerado el concepto socialista y no cristiano, a pesar que los fabianos lo toman de Taparelli y Rosmini, o mejor dicho de

Stuart Mill, quien difundió en la Inglaterra victoriana. De ahí, Hayek diga que el concepto es en si mismo irracional e inadecuado para su puesta en escena en el campo social. El cual fue creado por los socialistas y asumido por la doctrina social cristiana, y al respecto manifiesta: *Tal expresión pudo ejercitar este efecto porque fue tomada de los socialistas no solamente por otros movimientos políticos, sino también por la mayor parte de los predicadores morales. En particular parece haber sido adoptada por la mayor parte del clero de todas las iglesias cristianas, el cual perdiendo cada vez más la propia fe en la revelación divina, parece haber buscado refugio y consuelo en una nueva religión social que sustituye la promesa de justicia divina con la justicia temporal* (Hayek, 1978:66).

A parte de esta cuestión, para entender desde un marco más teórico, para posteriormente comprender la justicia social en el contexto actual, debemos ir a Aristóteles de donde se beben muchas de las interpretaciones posteriores de justicia social. Es en su obra *ética a Nicómaco* (2010) encontramos cuatro tipos de justicia: justicia universal, justicia particular, justicia distributiva y justicia correctiva. Pero es la justicia distributiva la que ha dado más pábulo. Cuando habla de esta, lo hace en los siguientes términos *La justicia distributiva de los bienes comunes es siempre conforme a la proporción que hemos dicho, pues incluso cuando se trata de la distribución de un fondo común, se hará conforme a la a la proporción en que estén unas respecto de otras, las contribuciones aportadas* (2010:142). Pero también dice que, *Lo justo, entonces, es la proporción, y lo injusto lo que va contra la proporción Un término es mayor y otro menor, como ocurre también en la práctica: pues el que comete la injusticia tiene una proporción excesiva del bien y el que la padece, demasiada pequeña* (2010:139). Entonces, la justicia según el estagirita, su percepción de la justicia distributiva lo lleva a un principio de proporción, que ha dado lugar a visiones muy dispares, como la de Rawls (1971) que busca un bien común, y las diferencias entre personas a través de las recompensas, siempre y cuando, también se beneficie a los más desfavorecidos. Por otra parte, una posición contraía está en Nielsen (1979) cuyo pensamiento está en la obligatoriedad de repartir la riqueza para lograr la igualdad de condición.

Volviendo a Aristóteles, relaciona la equidad con la justicia y lo equitativo con lo justo, exclamando que lo equitativo es un elemento indispensable para alcanzar la

justicia moral, es decir, que las personas sean equitativas si desean ser justo, y esa justicia se torne en un comportamiento moralmente justo. Y se pregunta y reflexiona *Qué es lo equitativo y qué es justo, y mejor que cierta clase de justicia. Con ello queda también de manifiesto quien es el hombre equitativo: aquel que elige y practica esta clase de justicia. [...] y esta disposición de carácter es la equidad que es una clase de justicia y no una disposición de otra índole* (2010:158).

La justicia social se puede representar de múltiples forma, si bien, en ella juegan diferentes factores, sociales, culturales e ideológicos. Sin embargo, la forma más extendida se encuentra en el reparto, distributiva, contributiva y retributiva. La primera, la justicia distributiva, la que busca una igualdad por medio de la distribución de la riqueza. Pero como todo, dentro de la misma existen diferentes visiones, más radicales, como la antedicha, pero por otro lado existen perspectivas más moderadas, léase, la anteriormente señalada de Rawls (1977), quien apela que la sociedad justa deberá tanto velar por el interés general, pero también, por el bienestar de los más desfavorecidos. En segundo lugar, tenemos la justicia contributiva, basada en el criterio meritocrático. En ella encontramos autores muy dispares como Sen (1992), Dworkin (2000) o Sayer (2011) entre otros. A lo que insta esta justicia es al principio de *igualdad de oportunidades*, que no es otro valor que, se produzca la redistribución en función de las capacidades según su aportación al bienestar general. Como señala Rodríguez Menés (2011:61) *Una sociedad justa es la que compensa la falta de talentos innatos con otros recursos cognitivos transferibles, ayudando a todos los miembros a desarrollar su potencial y haciendo efectiva la igualdad de oportunidades*. Por último, tenemos la justicia retributiva, que no es otro asunto que, la repartición de las compensaciones en función de la valía de las personas. Es decir, tanto *vales* tanto *recibes*. Tu valía es lo que te permitirá aportar a la sociedad, y en función de ese beneficio que das a la sociedad recibirás unas recompensas. Nozick (1974) viene a decir que, las personas tienen que recibir las compensaciones en función de su responsabilidad en el bienestar social. Esto implica que, se maximice el bienestar general, porque las personas se implicarán en la sociedad con acuerdo a las recompensas que deseen recibir de ella. Con respecto a las capacidades de las personas y en definitiva del conjunto de la sociedad a modo de vencer la desigualdad, se debe ser cauto, porque como apunta Hoevel (2011:44)... *puede darse que en un determinado momento un país se vuelva rico no sólo en recursos*

*naturales, sino incluso en capitales y en inversiones pero que, al mismo tiempo, sea pobre en las capacidades de las personas para hacer un uso valioso de esa riqueza.* Esto ha acontecido en muchas ocasiones, y si nos fijamos en la historia reciente, muchos países que se vieron enriquecidos por el boom del petróleo y se olvidaron de los capitales humanos y sociales para hacer frente a las crisis del petróleo.

Está claro que ninguna por si sola podrá ejercitar de la manera más justa una sociedad igualitaria, puesto que unas abogan por un modelo de trato, buscando la implicación y el buen hacer de la sociedad. Sin embargo, como vemos, no tanto son los modelos institucionales los que pueden remediar la desigualdad en pro de una justicia social, sino que son las personas, y sobre ellas de manera individual y posteriormente colectivamente, a quienes les corresponde implicarse en alcanzar una justicia social, real y duradera.

También es cierto que el institucionalismo tiene mucho que decir, como apunta Ralws (2012:105) *la noción de institución incluye el concepto de igualdad, por cuanto que la noción de actividad conforme a reglas implica que en casos semejantes, tal como los definen esas reglas, han de ser tratados de forma semejante.* Es decir, en ese sentido, las instituciones deben velar por el principio de igualdad, de manera que éstas, por principio, están obligadas a aportar igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, con el objetivo de alcanzar un bienestar social adecuado. Pero también, no se puede obviar que las instituciones [sociales] están gobernadas y gestionadas por personas, y sobre ellas recae la responsabilidad de velar por esa igualdad. Sin embargo, cuando las personas eximen esa responsabilidad, entonces difícilmente se puede alcanzar una justicia [social]. En este sentido se observa como una mala gestión [o un interés particular] hizo que uno de los países más prósperos como indica Khanna (2008:200) *A comienzos de la década de 70, Venezuela y otros miembros fundadores de la OPEP se embolsaron el dinero del mayor trasvase de riqueza sin guerra de toda la historia, Venezuela que abandonó su política agrícola y se sumió en el “mal holandés” Tras recibir un aluvión de petrodólares, la oligarquía pública y privada duplicó el gasto mientras las empresas reemplazaban a la sociedad como principales actores políticos. Pero la caída de los precios del petróleo en la década de 1980 agravó los déficits; la deuda se disparó, la producción se tambaleó, hubo fuga de capitales, la inflación se aceleró y aumentaron los préstamos del exterior. En palabras del fundador*

*de la OPEP, Juan Pablo Pérez Alfonzo, Venezuela se estaba hundiendo “en el excremento del Diablo”.* Este párrafo de este autor, nos indica como las instituciones, quienes deben velar por la justicia social, están flanqueadas por unos intereses personales y oligárquicos que hacen a algunos países mostrar la cara más dolorosa y cruel de la desigualdad, impidiendo el desarrollo social e igualitario de sus ciudadanos.

Esto nos lleva a hacer nuestra la expresión de Amartya Sen [2005:25), *La idea de justicia global sin un estado global es una quimera.*

### **Exclusión social y Marginación**

Antes de adentrarnos en estos conceptos, es necesario acercarnos a la conducta desviada. En ocasiones se dice que una persona marginada o excluida es un desviado social, porque está alejado de las normas mayoritarias o diverge con el comportamiento dominante. Cuando una persona no marcha conforme a las reglas establecidas por la sociedad, entonces se le etiqueta como desviado, es decir, es una persona, inadaptada o marginada. Merton indica que (1972) *La desviación o inadaptación social sería el resultado de la inadecuación entre las metas culturales que la sociedad establece y los medios que propone para alcanzarlas.* El sociólogo francés, Durkheim (2001) manifestaba, que deben darse determinadas conductas desviadas para mantener un equilibrio social, y que éstas fomentan el cambio social.

Se debe tener en consideración que, un comportamiento se considera desviado cuando los miembros de la sociedad perciben que el sujeto a quien han etiquetado como desviado no se comporta de acuerdo a las normas sociales. Las normas difieren entre sociedades y grupos sociales dentro de una misma sociedad, y como tal, su conceptualización afectará a la clasificación. Por lo tanto, la valoración de desviación social estará sujeta a cuatro factores, tiempo, lugar, sociedad, y los individuos que interpretan el acto.

El término exclusión social tiene un recorrido muy corto, pues comenzó a utilizarse en Francia, a principio de los años 70, pero no será hasta la década de los 80 cuando se generaliza y entra a formar parte del discurso de los gobiernos y asociaciones sociales en sus análisis y desarrollo de las políticas públicas y de las ciencias sociales. Si bien es cierto, que dicho concepto no tendrá la dimensión actual, pues quedaba reducido al trabajo, más concretamente al desempleo y al desequilibrio social. Así

queda de manifiesto en Gaviria, Laparra y Aguilar (1995) cuando su aproximación al concepto de exclusión social se refieren a la erosión del modelo de integración social implícito en el modelo económico del fordismo, y hablan de que el empleo asalariado no era un mecanismo de garantía de seguridad de existencia, sino todo lo contrario.

Madanipour (1998) define la exclusión social como un proceso multidimensional en donde los principales elementos de exclusión son: la toma de decisiones en los procesos políticos, el acceso al empleo y recursos naturales, y la integración en un proceso cultural común. Cuando se combinan estos elementos se crean formas agudas de exclusión que encuentran una manifestación espacial en vecindades en particular.

El Consejo de las Comunidades Europeas, dice que la exclusión es *la situación de personas, familias y grupos cuyos recursos económicos, sociales y culturales son tan limitados que les excluyen del modo de vida que se considera aceptable en la sociedad en la que viven.*

La exclusión social es casi invariablemente entendida en términos de déficit cultural, y por lo tanto es capital para el ser humano. El pobre como individuo carece de la flexibilidad conceptual y de capacidad cognoscitiva para participar apropiadamente en una sociedad postindustrial como productor o consumidor. (Byrne, 2005:133).

La interpretación con respecto a la exclusión social difiere sustancialmente entre la visión norteamericana y la europea. Los teóricos norteamericanos lo asocian básicamente a la idea de infraclase, mientras la perspectiva europea como indica Byrne (2005: 3), describe los cambios generales en la sociedad, y las consecuencias que tiene para algunas personas.

Subirats, et, al (2004:18), van más allá, y expresan que *Las situaciones de exclusión social son el resultado de una cadena de acontecimientos reforzados o impulsados por las desigualdades y determinaciones estructurales del sistema económico y social. El concepto trata de recomponer el permanente dilema de la «cuestión social», de manera distinta, y al mismo tiempo quiere ser capaz de recoger la multiplicación de situaciones en las que detectamos, no sólo desigualdad, sino también pérdida de vínculos, desafiliación, desconexión o marginación social*

Para terminar en la exclusión social el individuo debe pasar por un proceso, y en consecuencia debe transitar por diferentes áreas, que Robert Castel (1992) las clasifica en tres: Integración, vulnerabilidad y exclusión. Para alcanzar la exclusión, el individuo

o grupo debe perder las relaciones sociales estables, ante esta circunstancia, llega al área de vulnerabilidad. Estando en ésta área, sí el actor no revierte a la situación inicial, termina por caer en el área de la exclusión.

1) Área de integración (núcleo): trabajo estable y relaciones sociales y familiares sólidas.

2) Área de vulnerabilidad (semiperiferia) : inestabilidad laboral o relacional y la débil protección o cobertura social. Supone la desestabilización de los estables e implica la instalación en la precariedad.

3) Área de exclusión (periferia): progresivo aislamiento social y *expulsión* del mercado de trabajo y del núcleo social.

En esta misma línea, la exclusión pasa por un proceso, donde destacan dos mecanismos que favorecen esta situación. Estos mecanismos van a ser parte del favorecer la exclusión, pero no es necesario que funcionen al unísono, es decir, cuando uno de ellos interviene, va a favorecer la exclusión, ahora, cuando se presentan los dos a la vez, las probabilidades de caer en la exclusión son máximas: 1.-Mecanismos institucionales (exclusión procedimental): que conlleva la privación de derechos a través de ajustes institucionales: económicos, jurídicos y políticos. 2.- Mecanismos socio-culturales (normas, valores, prejuicios, etc.): La exclusión es consecuencia de la distribución y/o valoración desigual de elementos simbólicos e identidad (género, edad, cultura, etc.).

#### Dimensiones de la exclusion social

	Participación en el sistema productivo	Exclusión de la distribución salarial
<b>Económica</b>	Participación en el consumo	Pobreza económica
	Participación política	Acceso a los derechos ciudadanos
<b>Política</b>	Participación social	Acceso a los bienes y servicios sociales: vivienda, sanidad, educación, etc
	Inexistencia de vínculos sociales	Aislamiento social, pérdida o ausencia de vínculos familiares, etc.
<b>Social</b>	Relaciones desviadas	Conductas conflictivas, redes criminales, etc.

## **Marginación**

La marginación aunque en ocasiones es considerada sinónimo de exclusión, ni significa ni implica lo mismo que la exclusión. Como apunta Valverde (1988:24) *el concepto de marginación alude a realidades muy diferentes que tienen en común una cierta exclusión, al menos parcial, de la consideración de 'normalidad' de un determinado sistema social, y ello en función de su distancia, personal o grupal, respecto a las normas y pautas comportamentales del grupo predominante.*

En cambio para Gaviria, Laparra y Aguilar (1995: 159-160), *La marginación supone una forma de aislamiento y la existencia de un universo simbólico diferenciado con formas de comportamiento propias, y con maneras peculiares de entender la vida.*

La marginación es una situación en donde los individuos predominantes se ven privados de los derechos y beneficios económicos, sociales y culturales.

La marginación construye una precaria estructura de oportunidades sociales en los individuos, que al estar al margen o alejado de los comportamientos y valores sociales, los exponen a privaciones, riesgos y vulnerabilidades, escapando al control personal, familiar y comunitario. Ante esta realidad de imposibilidad de retornar a los cánones normativos dominantes, se hace necesario la participación y ayuda de los elementos públicos o privados para ayudarlos a salir de la marginación.

## **Pobreza**

Según la FAO: *La pobreza puede concebirse como una situación de degradación generalizada (nutrición, educación, sanidad) que afecta a los individuos tanto física, como fisiológica y psicológicamente, privándoles de sus capacidades básicas e incapacitándoles para ejercer sus derechos y mejorar su calidad de vida.*

Amartya Sen, (2000) dice que *existen dos tipos de pobreza, la pobreza de renta y la pobreza debido a la privación de capacidades. Ambas están mutuamente relacionadas, de forma que la renta es una generadora de capacidades y las capacidades son un herramienta para erradicar la pobreza de renta.* Con acuerdo a esto, para combatir la pobreza los esfuerzos no deben canalizarse exclusivamente a reducir la pobreza de renta, sino que debe acompañarse de medidas para mejorar las capacidades humanas, como eliminar el analfabetismo, la mortalidad infantil o la desnutrición entre otras.

Para muchos estudiosos del tema, pobreza es sinónimo de exclusión social. A nuestro juicio, pobreza conlleva exclusión social, sin embargo, no todo excluido social es pobre. Haciendo extensible, pobreza versus excluido social, debemos referirnos a la sección del mundo en tres partes, aquellos países con bajos índices de pobreza, los países etiquetados como industrializados, países con nivel medio de pobreza, donde se sitúan los países en vías de desarrollo, y por último los países con altos índices de pobreza, aquellos países etiquetados como subdesarrollados.

A la hora de analizar la pobreza, dependiendo de cómo se enfoque el análisis hablaremos de pobreza objetiva y pobreza subjetiva, por un lado, y de pobreza absoluta y relativa por otro.

Si nos atenemos a los criterios de recogida de datos, estaremos ante el estudio de la pobreza objetiva y pobreza subjetiva. En la pobreza objetiva, se toman como referencia las variables establecidas como indicadores para medir la pobreza (renta, vivienda, nivel educativo, acceso a servicios, etc.). Mientras que la pobreza subjetiva se fundamenta en la percepción de las personas de su situación en la sociedad. Por ejemplo, Madeira, una isla portuguesa, donde los habitantes son proporcionalmente los más pobres de Portugal. Como indica Paugan (2006:107) *La proporción de pobres es claramente inferior en la región urbana de Lisboa. Sin embargo, es sorprendente constatar que la proporción de habitantes de Madeira que se considera pobre, lo que denominamos pobreza subjetiva, es la más baja de todo Portugal. Es decir, en las regiones donde la pobreza es masiva y donde los pobres tienen muchas posibilidades de vivir entre pobres, la pobreza no tiene el mismo sentido.*

Según el umbral, donde se establecen unos niveles mínimos que deben tener las personas para una vida digna, estamos haciendo referencia a la pobreza absoluta o pobreza relativa. La pobreza absoluta se define como la situación en la cual no están cubiertas las necesidades básicas del individuo, es decir, cuando existe carencia de bienes y servicios básicos. Se considera que las personas están ante una pobreza relativa cuando se encuentra en situación de desigualdad económica y socialmente, respecto al resto de personas de la sociedad donde habita. En la Unión Europea, el umbral de la pobreza relativa se sitúa en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo.

La pobreza es un fenómeno multidimensional, y podemos hablar de tres ejes

capitales, a la hora de abordarla,

a) La pobreza material, aquella que hace referencia a la ausencia de Bienes y servicios básicos.

b) La pobreza intelectual, aquella que condiciona el desarrollo cultural, ideológico, de pensamiento y político de las personas.

c) La pobreza social, aquella que afecta a la integración dentro de un colectivo referencial con plenos derechos, la participación dentro de la sociedad, la identidad diferenciada y respetada dentro del colectivo de inserción.

La pobreza es dinámica, aunque en algunos países parezca estática, puesto que está integrada en la propia estructura, es decir, es estructural. Si bien, en muchos otros contextos sociales, es coyuntural, y oscila dependiendo de los ciclos económicos, cambios sociales, etc.

### **Vencer la pobreza**

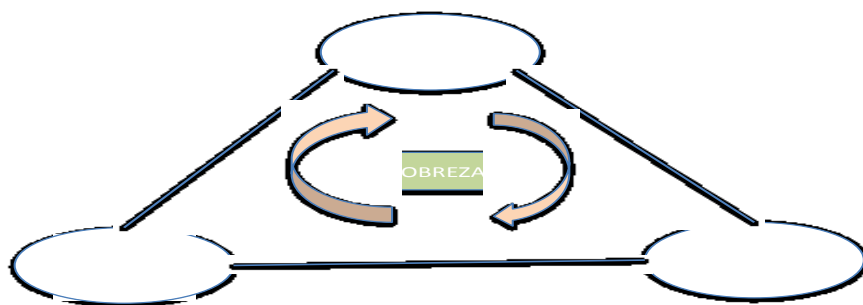
Luchar contra la pobreza es uno de los objetivos mundiales, si bien, las estrategias varían de unos países a otros, puesto que la realidad es muy diferente. En consecuencia se hace necesario estudiar y analizar las peculiaridades de los contextos. Dice Sachs (2005) que en los países donde todavía no ha llegado el desarrollo tecnológico o está estancado en los peldaños inferiores, existen diversas causas que los impide ascender hacia un modelo más próspero, y se deben en la mayoría de los casos a cuestiones estructurales, como la inexistencia de ahorro, ausencia de comercio, retroceso tecnológico, disminución de los recursos naturales, crecimiento demográfico. Pero también es cierto, que en muchos países donde la pobreza está inserta en el propio imaginario social, resulta complicado abordar el asunto desde el papel, con esquemas teóricos, sin acometer programas y estrategias desde la contextualización de la realidad de esa sociedad, y no tomando referencias de otras sociedades con realidades sociales y culturales muy diferentes. Por ejemplo, intentar poner en escena programas idénticos en la sociedad vietnamita que en la sociedad peruana, pues desde el principio estamos abocados al fracaso, puesto que las realidades culturales, identitarias y sociales están muy alejadas. Por esta razón, las políticas y estrategias deben estar enmarcadas dentro de programas particulares y no generales.

Por otro lado, es necesario cubrir las necesidades mínimas de las personas para ayudar en el progreso y el desarrollo social. Pues cuando estás en los niveles de supervivencia, las personas focalizan sus esfuerzos en lograr ese objetivo mínimo, sobrevivir, y resulta complicado solicitar esfuerzos que van más allá, de su nivel más básico, que es su único objetivo. Como apunta Sachs (2005:98) *los más pobres entre los más pobres son sumamente propensos a quedar aprisionados en las tasas de crecimiento económico bajas o negativas. Son demasiado pobres para ahorrar de cara al futuro y acumular así el capital por persona que podría sacarlos de la miseria.*

Independientemente de esto, una de las cuestiones fundamentales a la hora de hacer frente a la pobreza radica en el análisis del contexto social en donde se mueve. Esta claro que no es lo mismo, y por ende, es necesario articular estrategias diferentes. Siguiendo con el caso de Madeira en Portugal, La pobreza está integrada en el sistema social y constituye por ello una forma de vivir y un destino más o menos aceptado por el peso de las obligaciones. En estas regiones la pobreza parece normal. Las clases medias y altas perciben la pobreza como algo que no va con ellos, los pobres no entienden otro mundo que no sea el de la pobreza. Si se acepta eso como tal, puesto que los pobres de Madeira no ven otra posibilidad, posiblemente no se intervenga con las herramientas adecuadas, porque al ser algo que está en el imaginario social, no se considere necesario emprender el camino a la superación de la pobreza. En cambio, en el caso de las zonas urbanas de Lisboa, como la pobreza no se maneja en esos términos, entonces, las acciones estarán encaminadas a la superación de la pobreza. He aquí, un claro ejemplo de inanición para la superación de la pobreza. Por lo tanto, las inercias para vencer la pobreza serán diferentes, y a modo de ejemplo, en el caso de Madeira, una de ellas, vendrá orientada a un cambio sobre la identificación con la pobreza, para poder realizar posteriormente otras intervenciones que favorezcan el desarrollo económico y social de estas personas.

Aquí nosotros proponemos un modelo triangular básico contra la pobreza, donde exponemos que como la pobreza es circular, los tres están interconectado entre sí, y por lo tanto, deben activarse a la vez.

MODELO TRIANGULAR CONTRA LA POBREZA



Este modelo, que funciona dentro de um marco genérico, posteriormente deve apoiar-se em Políticas sociais, adequadas a la contextualización de esa región, país o localidad. Estamos muy dado a poner en escena, un modelo general en la lucha contra la pobreza, con lo cual, nos hace ver como nuestra acción contra la pobreza termina naufragando. Porque ni se articulan los instrumentos adecuados de manera eficaz, y porque no se ha estudiado el contexto social. Hay pobreza, vamos a suministrar alimentos, vamos a poner escuelas, vamos a canalizar agua potable, pero que pasa, que esa población es nómada, con lo cual, esas infraestructuras no sirven. Tampoco se puede hacer a las personas dependientes de la esperar cada semana, sacos y sacos de alimentos, para hacer frente semanal a su alimentación.

En esta línea argumental, obliga, si se desea lograr un cierto éxito para la superación de la pobreza, conocer el entorno, saber con los recursos que se cuentan, tanto locales como de intervención exterior, conocer las necesidades básicas inmediatas, estudiar los componentes culturales, etc.

Con esto, se diseñaran unas políticas sociales, las cuales como señala De la Dehesa (2003:136) *existe cada vez más un mayor consenso sobre que las políticas que reducen la desigualdad deben ser políticas a largo plazo, basadas en la inversión de capital humano, educación, salud e instituciones sólidas y eficientes, más que políticas generosas de mejora de la desigualdad a corto plazo que puedan ser revertidas al cabo de poco tiempo por falta de recursos.*

### **Política social de lucha contra la pobreza**



Las políticas de lucha contra la pobreza deben incluir en el marco general, para posteriormente realizarlo a nivel particular, con acuerdo a las necesidades nacionales, regionales o locales, es que las personas tengan igualdad de oportunidades en el acceso al empleo, capacitación de las personas con bajo nivel de cualificación, evitar el infraempleo, favorecer la inserción en el mercado laboral de los jóvenes, proteger el empleo en personas adultas en situación de riesgo laboral, etc. En las áreas más desfavorecidas y con ausencia del desarrollismo tecnológico, apoyo al acceso de nuevas tecnologías, mejora productiva, etc. Fortalecer los mecanismos de participación ciudadana, en los procesos de decisión acerca de las políticas públicas, en todo el espectro político y social. La separación entre Estado y sociedad civil genera pobreza y exclusión social. Protección social, especialmente en las personas en situación de riesgo, por lo que los agentes sociales, económicos y políticos deben incrementar el gasto social, desarrollar políticas sociales preventivas y políticas sociales en contextos espaciales concretos. Por último, el fortalecimiento de las capacidades humanas, sociales e institucionales. Es decir, consolidación de políticas educativas tempranas, educación para todos, sin distinción de edad, género, etnia, discapacidad, etc., evitar el abandono y fracaso escolar. Una política de acceso a la vivienda, alternativas residenciales para los más desfavorecidos. Políticas sanitarias, mejorando sus condiciones de higiene y salud. Acceso a agua potable y corriente.

### **A modo de reflexión**

Uno de los objetivos para vencer a la pobreza, reside en dar voz a los pobres, y no es que se concentren en una plaza y reclamen alimentos, vivienda, etc., sino que, es incluirlos en los elementos institucionales de la sociedad. Muchas veces, se espera que la solución venga de los vínculos familiares, y sean estas quienes den sus muestras de solidaridad, y sean el apoyo para salir de la pobreza o capearla. Es cierto, que los vínculos familiares son fundamentales, que aún siendo pobres, para no caer en la exclusión. Pero en aquellas estructuras familiares donde todos se encuentran bajo el umbral de la pobreza, resultará complicado que estos vínculos puedan ser el camino para vencer a esta lacra social. Es necesario que las instituciones nacionales e internacionales fortalezcan los apoyos a los más desfavorecidos, protegiéndolos y suministrando los instrumentos sociales, económicos y culturales necesarios para salir a flote, y su posterior triunfo de la pobreza.

Aunque nuestra creencia de superar la pobreza, tal y como marcha el mundo, y aunque los esfuerzos globales son muchos, resultan insuficientes. Por ello, y volviendo a la creencia, y posiblemente sea utópica, consideramos fundamentales, estratégicamente hablando, tres elementos claves: igualdad de oportunidades, empoderamiento y protección de las personas. Igualdad de oportunidades: en la pobreza, uno de los elementos característicos está en la ausencia de oportunidades materiales. Ante este hecho, difícilmente podrán lograr una igualdad al resto de las personas. Además, la pérdida de capital humano participativo, impide el desarrollo económico y social de una población. Empoderamiento: es necesario articular medidas públicas que den respuesta a las necesidades de las personas en situación de pobreza. El acceso a la educación, al mercado laboral, al consumo, a las políticas sociales de protección, etc., son principalmente objetivo de las instituciones públicas, pero también la sociedad civil está obligada a ayudar a estas personas a través de los diferentes mecanismos público privados existentes en la sociedad. Protección: la reducción de la vulnerabilidad de las personas situaciones complicadas, ya sean las crisis económicas, los desastres naturales, etc. Es básico para mejorar los niveles de bienestar y favorecer el capital humano. Las medidas deben ir encaminadas a gestionar los riesgos de la manera más eficaz.

En una sociedad globalizada, donde todo está globalizado, se requiere como dijo Sen, un esfuerzo globalizado, si queremos salir de la pobreza globalizada.

### **Bibliografía**

- Aristóteles (2010) *ética a Nicómaco*, Madrid, Gredos.
- Byrne, D (2005) *Social exclusion*, London, Open University Press.
- Castel, R., (1992). “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso” en *Revista archipiélago*, nº 21, 14-27.
- De la Dehesa, G., (2003) *Globalización, desigualdad y pobreza*. Madrid, Alianza
- Dworkin, R., [2000] *Sovereign Virtue*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Durkheim, E (2001) *La división social del trabajo*. Madrid, Akal.
- Gaviria, Laparra y Aguilar (1995) “Aproximación teórica al concepto de exclusión” en Fernando Alvarez Uria y otros, *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid, Talasa.
- Hayek, F (1978) *Law, Legislation and Liberty*. University of Chicago Press, Chicago.
- Hoewel, C., (2011) “La teoría de la justicia de Amartya Sen y los orígenes del concepto católico de justicia social en Antonio Rosmini” en *Revista Cultura Económica*, nº 81/82, pp. 38-53.
- Khanna, P., (2008) *El segundo mundo*. Barcelona, Paisos.
- Madanipour, A (eds) (1998) *Social exclusion in European cities*, London Jessica Kingsley.
- Merton (1995) *Teoría y estructuras sociales*. Madrid, FCE.
- Nielsen. K., (1979) “Radical Egalitarian Justice: Justice as Equality”, *Social Theory and Practice*, 5:209-26.
- Nozick. R., (1974) *Anarchy, State, and Utopia*, New York, Basic Books.
- Paugan, S., (2006) *Las formas elementales de la pobreza*. Madrid, Alianza.
- Rawls, J., (1971) *A theory of justice*, Oxford, Oxford University Press.
- Rawls, J., (1977), «The Justification of Civil Disobedience», en R. M. Dworkin (ed.), *The Philosophy of Law*, Oxford, Oxford University Press.
- Rodríguez Menés, J., (2011) “Desigualdades sociales, justicia y riqueza” en *Intervida*, pp. 56-73.

Sachs, J., (2005) *El fin de la pobreza: Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona, Debate

Sayer, A., (2011) “Habitus, Work and Contributive Justice”, *Sociology*, 45(1):7-21.

Sen, A., (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press.

Sen, A.,(2000) *Sobre ética y economía*, Alianza, Madrid.

Sen, A., [2005) *The Argumentative Indian*. London: Allen Lane.

Singer, P (2012) *Salvar una vida: cómo eliminar la pobreza*. Argentina, Katz.

Subirats, J., et, al (dir.)(2004) *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona, La Caixa.

## **PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE LA EXPERIENCIA: ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA.**

Pilar Rodrigo Lacueva Merino - Departamento de Pedagogía da Escuela Universitaria de Educación de Soria, Campus Duques de Soria, Universidad de Valladolid.

### **RESUMEN**

El Programa Interuniversitario de la Experiencia, acerca la cultura a aquellas personas o grupos sociales que por circunstancias diversas, no han podido realizar estudios o necesitan mantenerse activos después de haber finalizado su vida laboral. Desde esta comunicación se expone, el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León, tal como se planifica y desarrolla en las dos sedes de que consta el Programa en Soria y la sede rural en Almazán.

**Palabras Clave:** Personas Mayores, Interuniversitario, Intergeneracional, Experiencia.

“La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva” vías”, caminos”; es decir, ideas claras” y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario pues que ornamento. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permita al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento” Ortega y Gasset, J. (1946). Obras Completas. Madrid, Revista de Occidente, t.I V, p.321).

El Programa Interuniversitario de la Experiencia surge en la Universidad Pontificia de Salamanca, en la década de los noventa, es una iniciativa financiada por la Junta de Castilla y León, y es en el año 1995, cuando se implementa en las cuatro secciones de la Universidad de Valladolid: Soria, Segovia, Valladolid y Palencia, además de realizarse en colaboración con todas las Universidades públicas y privadas de Castilla y León, dando respuesta a programas de envejecimiento activo de personas

mayores, así como posibilitarles a este grupo de personas mayores acercarse a la cultura, en muchas ocasiones son alumnos que por circunstancias personales no han podido realizar ningún tipo de estudio, en otras es continuar su formación después de su salida del mercado laboral.

Esta acción formativa se ampara en lo que establece la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en su Título Preliminar, artículo 1, apartado d) que considera que es misión de la universidad la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Además de estar este Programa Interuniversitario en todas las provincias de Castilla y León, se han incorporado a él, sedes rurales en las que colaboran los diferentes Ayuntamientos. En nuestro caso Soria y la sede rural de Almazán; es una localidad cercana a la capital, con una población de alrededor de cinco mil habitantes, a una distancia de Soria de treinta kilómetros.

Los objetivos del Programa son:

- Acercar a las personas mayores a la cultura y ciencia como vehículo de expresión de experiencias y conocimientos.
- Promover el intercambio de relaciones, tanto entre ellos y otros grupos de edad siendo la Universidad el marco de interrelación social.
- Favorecer experiencias de aprendizaje y crecimiento personal, mediante la comunicación con el profesorado que imparte las materias y los propios compañeros.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia ofrece a los alumnos conocimientos de actualidad, actividades de culturales, metodología de enseñanza adaptada a las personas mayores, materiales necesario para las diferentes asignaturas, profesorado perteneciente a la Universidad de Valladolid, o en su defecto profesorado de otras Universidades, además como alumno de pleno derecho, puede acceder a todas las instalaciones universitarias.

Para acceder a este Programa, no es necesario tener una titulación académica previa, sólo es necesario tener inquietud y ganas de aprender; en un principio el programa exigía tener cumplidos los 65 años, este curso académico 2013-15 se ha reducido la edad de acceso a los 55, o de manera muy excepcional a 50 años, siempre que las plazas ofertadas no se ocupen.

Hay tres tipos de matrículas:

- Para alumnos de 1º, 2º y 3º.
- Para alumnos de 1º, 2º y 3º de modalidad simplificada.
- Para alumnos diplomados que pueden matricularse en asignaturas optativas.
- Para alumnos diplomados que asisten a cursos monográficos.

La cantidad que el alumno abona para la matrícula oscila entre 50 y 75 euros, cantidad muy pequeña, ya que una parte es financiada por la Junta de Castilla y León.

El plan de estudios se diseña en función del tipo de modalidad en el que se puede matricular, en cada sede, ello depende del número de alumnos con el que cuenta el Programa.

En Soria, el número de alumnos este curso académico es alrededor de 90, por lo que los alumnos acceden al modelo tricíclico, todos los alumnos (de primero, segundo y tercero) comparten en la misma aula, las diferentes asignaturas, realizando las asignaturas de primero, al curso siguiente las de segundo y así sucesivamente, hasta completar por curso, el mínimo de 30 horas: 10 horas por asignatura.

En la sede de Almazán (Soria), la matrícula es de 30 alumnos, allí se realiza el modelo simplificado, consistente en cursar tres asignaturas optativas, igualmente de 10 horas de duración por cada asignatura. Cada alumno realizará 3 por curso hasta un total de 9 a lo largo del programa.

Los tipos de asignaturas son de carácter obligatorio, asignaturas optativas y actividades complementarias.

#### ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

<b>Curso Primero</b>	<b>Curso Segundo</b>	<b>Curso Tercero</b>
Psicología	Sociología	Política y Sociedad
Comunicación Interpersonal	Literatura	Nociones Básicas de Derecho
Historia de España y de Castilla y León	Ecología y Medio Ambiente	Salud y Calidad de Vida

Las asignaturas de carácter optativo para este curso 2013/14 son las siguientes:

Nuevas Tecnologías, Historia del Arte de Castilla y León, Ejercicio Físico y Salud, Historia de las Religiones, Unión Europea, La Familia en la Actualidad, Rutas del Patrimonio Cultural y Natural de Castilla y León y Botánica y Plantas Medicinales.

Esta oferta de materias optativas se realiza en función del número de alumnos matriculados en el programa. Se ofertarán entre 3 y 10 en las diferentes sedes. Como ampliación al Plan de estudios, los alumnos ya diplomados pueden matricularse en ellas, de igual manera para matricularse en el curso monográfico, se realiza en las diferentes sedes en función del número de alumnos matriculados.

Estos cursos monográficos consisten en tres materias de profundización de una especialidad: Humanidades, Literatura, Comunicación, Arte, Música.

Por último, se llevan a lo largo del curso, diferentes actividades de carácter complementario, como son: Informática, Iniciación a una lengua extranjera, conferencias, salida de carácter didáctico, jornadas, talleres, intercambios.

Cada asignatura realiza su guía docente que cada profesor proporciona al alumnado.

Como ejemplo, de esta planificación, dentro del plan de estudios del programa adjunto, la guía de la asignatura optativa de Nuevas Tecnologías que imparto en este primer cuatrimestre, en la sede de Soria y en La sede de Almazán.

Debo añadir que todas las asignaturas, ya sean obligatorias u optativas, tienen la misma estructura en cuanto a planificación docente, todas las asignaturas en función de los descriptores que determina la Universidad de Valladolid, formulan los objetivos, organizan los bloques de contenido, especifican la metodología, evaluación, tutorías y bibliografía recomendada para el óptimo desarrollo de la asignatura.

### UNIVERSIDAD DE VALLADOLID - CAMPUS DE SORIA CURSO 2013-14

Asignatura: Nuevas Tecnologías

Carácter: Optativa

Profesor/a: Dña. Pilar Rodrigo Lacueva.

Horario:

#### • **OBJETIVOS**

- Fomentar la elaboración y maduración de las ideas de manera que generan un pensamiento crítico propio y fundamentado. Para ello, se trabajará con

informaciones y fuentes diversas, estimulando el acceso a documentos originales siempre que sea posible.

- Generar una actitud positiva hacia el manejo de los recursos tecnológicos, como herramienta útil y válida.
- Utilizar la tecnología como mecanismo óptimo de cara a favorecer el uso de los medios como proceso de innovación.
- Manejo de las nuevas tecnologías como herramienta que favorezca el trabajo en equipo. Desarrollar una actitud crítica en la comprensión de los medios.

#### **PROGRAMA**

Parte I: FUNDAMENTACIÓN.

- ✓ Tema 1.- CONCEPTOS FUNDAMENTALES: TECNOLOGÍA EDUCATIVA, NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN. TECNOLOGÍAS ANÁLOGICAS Y DIGITALES.
- ✓ Tema 2.- LOS MEDIOS MULTIMEDIA. NACIMIENTO Y DESARROLLO DE INTERNET.
- ✓ Tema 3.- REPERCUSIONES DE INTERNET EN LOS ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO, LA ECONOMÍA Y EL OCIO.

- Información y documentación en: <http://www.cnice.mecd.es>

Parte II:

- ✓ Tema 4.- PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN.
- ✓ Tema 5.- LOS MEDIOS INFORMÁTICOS.
- ✓ Tema 6.- LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

#### **METODOLOGÍA**

- Se alternará la presentación de cada tema, por parte del profesor, centrándose en el estudio y discusión de los diferentes bloques temáticos del programa, así como en el debate de las actividades propuestas para cada uno de ellos.
- La discusión y el debate serán la estrategia metodológica fundamental, aunque pueda y deba ser complementada con otras.
- El sentido de la enseñanza, por tanto, estará en fomentar y propiciar la reflexión y la comprensión de los problemas tratados mucho más que en "resolverlos". Las destrezas técnicas serán fruto de la comprensión pero no pueden ser un objetivo en sí mismas.

## • EVALUACIÓN

No se realizara prueba escrita.

Se valorará la comprensión y la maduración de las ideas de acuerdo a los siguientes criterios:

- Organización personal y original de ideas y contenidos.
- Coherencia y progresiva exposición de las ideas en el debate.
- Estructuración de los argumentos expuestos en las actividades.

## • TUTORÍAS

Al finalizar la clase, en la propia aula.

## • BIBLIOGRAFÍA

Sancho Gil, J.M<sup>a</sup>. (1994): “La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia” en Sancho Gil y otros: *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.

Pablos Pons, Juan de (1998): "Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: Una vía para la innovación" en Pablos Pons, J. y Jimenez Segura, J.: *Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona Cedecs.

Gutierrez Martín, A. (1997): “Nuevas tecnologías multimedia (NTM). Conceptos Básicos”, en Gutierrez Martín, A.: *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid. De la Torre.

Poole, B. J (1999): *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid. McGraw Hill. De este libro el CAPÍTULO 9: "La educación multimedia"

Gallego Gil, D. y Alonso García, C. (1998): “Mundos Informáticos y Educación” en De Pablos Pons, J. y Jiménez Segura, J.: *Nuevas Tecnologías: Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona. Cedecs.

Poole, B. J (1999): *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid. McGraw Hill. De este libro el CAPÍTULO 12: "Educación Informática y Sociedad".

Masterman, L.(1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. De la Torre. (Capítulos 1 y 2)

Cabero, J., Loscertales, F. y Núñez, T. (1999): *La prensa en la formación de docentes*. Barcelona. EUB. De este libro el CAPÍTULO 1. y 2.: "Los medios de

comunicación masivos. Presencia e influencia" y "La prensa como medio de comunicación y de educación.

En el siguiente documento que presentamos a continuación, se organizan las materias por cuatrimestres, en las dos sedes en las que se realiza el Programa Interuniversitario.

Al finalizar este horario se organiza el siguiente cuatrimestre, con asignaturas diferentes, hasta completar las tres asignaturas obligatorias y las tres optativas.

Respecto a las asignaturas complementarias, se realizan fuera del Programa Obligatorio, en forma de talleres, conferencias o salidas de carácter didáctico, estas últimas se realizan en el mes de noviembre, febrero y mayo. Además los alumnos participan en las conferencias, cursos y jornadas que se realizan en cualquier Escuela Universitaria del Campus

### SORIA

#### CALENDARIO ACADÉMICO – CURSO PRIMERO SEGUNDO Y TERCERO

#### OCTUBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7	8 <b>PRESENTACIÓN PROGRAMA</b>	9	10	11
14 <b>NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO</b>	15 <b>SALUD Y CALIDAD DE VIDA</b>	16 <b>HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN</b>	17	18
21 <b>NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO</b>	22 <b>SALUD Y CALIDAD DE VIDA</b>	23 <b>HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN</b>	24	25
28 <b>NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO</b>	29 <b>SALUD Y CALIDAD DE VIDA</b>	30 <b>HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN</b>		

#### NOVIEMBRE

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
-------	--------	-----------	--------	---------

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

				1 <b>FIESTA</b>
4 NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO	5 SALUD Y CALIDAD DE VIDA	6 HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN	7	8
11 NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO	12 SALUD Y CALIDAD DE VIDA	13 HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN	14	15
18 NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO	19 SALUD Y CALIDAD DE VIDA	20 HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN	21	22
25 NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO	26 SALUD Y CALIDAD DE VIDA	27 HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN	28	29

**CALENDARIO ACADÉMICO  
DICIEMBRE**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2 NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO	3 SALUD Y CALIDAD DE VIDA	4 HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN	5 <b>FIESTA</b>	6 <b>FIESTA</b>
9 <b>FIESTA</b>	10 SALUD Y CALIDAD DE VIDA	11 HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN	12	13
16 NOCIONES BÁSICAS DE DERECHO	17 SALUD Y CALIDAD DE VIDA	18 HISTORIA DEL ARTE DE CASTILLA Y LEÓN	29	20

**OBSERVACIONES**

1. Los cuadros en blanco corresponden a días en los que, en principio, no se prevé ninguna actividad vinculada al programa. Esta situación, sin embargo, podría modificarse en función de las necesidades académicas del momento, en cuyo caso se informaría con suficiente antelación tanto de los contenidos de la nueva actividad a desarrollar como de la ubicación, horario y demás detalles técnicos asociados a la misma.

2. En el calendario no se incluyen ni los actos inaugurales local y regional ni los viajes culturales, ya que en estos momentos no se conocen las fechas concretas en las que han de tener lugar.

3. Se tienen programadas tres salidas de carácter didáctico, una por cada trimestre.

### **ACTIVIDADES INTERGENERACIONALES**

El profesorado que imparte la asignatura del Programa pertenece a la plantilla del campus Universitario, en este se imparten las siguientes titulaciones: Educación, Enfermería, Traducción e Interpretación, Empresariales y Laborales, Fisioterapia y Ciencias Medioambientales. El profesorado en la planificación y desarrollo de la asignatura, adapta los contenidos y la metodología al grupo aula.

Desde la asignatura que imparto a los alumnos de Grado de Educación Infantil y E. Primaria, Organización y Planificación Escolar, realizamos actividades de carácter intergeneracional, con los alumnos del Programa. Recientemente los alumnos de Primero de Grado, han participado en un taller con los alumnos de la sede de Almazán, en la asignatura de Nuevas Tecnologías la actividad se organizó en “Aprendizaje virtual de redes sociales”.

Los alumnos de la Escuela Universitaria de Educación, enseñaron a los alumnos a abrir una cuenta de correo electrónico, Twitter y Facebook. Este tipo de actividades se realizan a lo largo del cuatrimestre, siempre que la planificación de estas actividades se incardine dentro de una asignatura del Programa. También participan en su realización otras Escuelas Universitarias del Campus, como lo hace la Escuela Universitaria de Fisioterapia o la Facultad de Traducción e Interpretación.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

- Moacir Gadotti. (2013). *Escuela Ciudadana*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- López Herrerías, Ángel. ((2013). *Etimologías Pedagógicas*. Madrid: Editorial CCS.
- López-Barajas Zayas, Emilio. (2009). *El Paradigma de la Educación Continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Gallardo Vázquez, Pedro y Gallardo López, Alberto. (2011) *Pedagogía Social: Sevilla*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Elslander, J. F. (1929). *La escuela nueva: bosquejo de una educación basada sobre las leyes de la evolución humana*. Buenos Aires: La Protesta.

### **As (in) compatibilidades da exclusão social no projeto de uma sociedade democrática: exemplos da realidade periférica portuguesa**

Sérgio Ferreira - Investigador no Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

#### **Considerações iniciais**

O artigo que se pretende apresentar reúne de, forma sintética, o conteúdo da exposição de ideias que ocorreu nas *II Jornadas Ibéricas de Educação Social*, dedicada ao tema *Paradigma de Incerteza: metamorfoses do trabalho social e mediações educativas*, realizadas na Escola Superior de Educação de Bragança, no dia 22 de novembro de 2013.

Assim, advirto os leitores que a interpretação suscitada pelas ideias e dados expostos nas diferentes partes deste artigo deve ter presente que não se trata de um artigo académico, mas somente uma exposição de curto alcance em matérias tão diversas nas dimensões de análise que integra mas também nas diferentes escalas de análise que deram origem ao mote desta apresentação. Qualquer aspeto menos preciso é da inteira responsabilidade do autor e deve ser dirimido em diálogo crítico e divergente com o mesmo. Perdoem-se os eventuais estilos mais livres e coloquiais temperados erraticamente com enunciados mais formais e conceptuais, bem como a sua estrutura linear que pretende seguir um humilde trajeto geral para se finalizar em alguns particularismos. Os quadros e gráficos apresentados são fiéis aos expostos no encontro (oriundos de fontes secundárias) e apenas devem ser considerados como “sinapses” entre os temas que selecionei e que julguei adequados para despertar o questionamento generalizado típico neste tipo de encontros. Julgo ter concretizado esse objetivo.

## 1. Introdução

A atual conjuntura de crise económica e social, iniciada em 2009 com a crise da dívida europeia e relacionada com as dificuldades de pagamento e refinanciamento das dívidas públicas de vários países, provocou uma pressão sobre os sistemas políticos (com mudanças de governos) e, na dimensão que nos interessa, alterou a perceção sobre o papel e sustentabilidade do Estado social. Decorre desta crise económica que os governos sob pressão das taxas crescentes de desemprego e do aumento da despesa em prestações sociais cedo se apressaram a proceder ao emagrecimento destas funções sociais de Estado, quer por alegadas imposições externas (FMI/UE), quer por intencionais opções governativas, caso do atual elenco governativo.<sup>8</sup>

A atuação errática, a ausência de visão, as respostas fragmentadas e casuísticas assumidas pelo governo em funções nesta fase de crise, perante a correlação de forças e variáveis presentes neste momento histórico (só comparável à vivida no final do século XIX), revelam um rumo menos claro e instalam um grau de incerteza e desconfiança face ao próprio Estado de Direito. Durante o presente mandato, o elenco político vigente procurou legitimar um discurso (outros dirão narrativa) assente na ideia de que um Estado em situação de falência exige medidas de emergência que tornam tudo aceitável e justificável, mesmo que impliquem suspender os mais básicos princípios constitucionais e os direitos sociais mais recentes, consolidados em contexto democrático.

O recente projeto europeu (a União Europeia integra já 28 países), como modelo económico e de desenvolvimento social, parece estar permanentemente sob pressão, especialmente quando a estrutura económica sofre de várias fragilidades em matéria de emprego e de competitividade, que se jogam a um nível cada vez mais supranacional e global. A construção europeia, processo historicamente situado, resulta hoje de uma aposta de difícil concretização, pois deseja atingir uma dinâmica positiva e equilibrada assente em três áreas essenciais da sociedade: competitividade, emprego e coesão social

---

<sup>8</sup> Note-se que estas opções governativas nunca podem ser lidas apenas sob a capa das ingerências externas sobre os destinos nacionais, mas devem antes estar sujeitas a uma apertada vigilância crítica e apuradora das ideologias que nelas estão presentes. Estas opções obedecem a determinadas condições sociais de produção e circulação, produtos políticos que são (re)produzidos no contexto da profícua geração de discursos, documentos e leis que este governo tem construído no seu mandato democraticamente validado e que serão posteriormente avaliados.

(2000, Ferrera *et al.*: xi). Num ambiente de incerteza, as contradições e promessas enviesadas e invertidas a qualquer momento provocam danos consideráveis no espectro mais lato da democracia e na consciência dos cidadãos.

Se no século XIX a tensão vivida no cenário da construção política do liberalismo demonstrou a imperiosa necessidade do poder político integrar os fins sociais na sua ação, evidenciando a correlata defesa dos direitos humanos (dos homens e mulheres), e se, perante as fragilidades dos diferentes projetos republicanos (que lhe seguiram) e sua impotência em defender a “questão social”, resultaram em derrotas sucessivas fruto do seu formalismo e rigidez perante um tão acentuar das desigualdades e do clima explosivo, ambos herdados do modelo imposto pela (r)evolução industrial, será apenas após a 1ª Grande Guerra que se inicia a introdução nas constituições de disposições de ordem económica e social (Carreira in Barreto, 1996: 373-374).

Se geneticamente as democracias atuais nasceram da necessidade de defesa de direitos civis, direitos de igualdade e liberdade, bem como direitos de propriedade, a sua evolução até aos nossos dias traduziu conquistas tantas vezes descontextualizadas e obliteradas no tempo e espaço históricos, como os verdadeiros direitos políticos de cidadania e participação (sufrágio, formação de partidos políticos, direitos de livre associação e reunião). Esta luta pelos direitos sociais, obnubilada pela poeira do decorrer incessante dos últimos dois séculos, não pode ser branqueada nem esquecida, uma vez que se revelou ao mundo como uma aventura épica, numa batalha intergeracional, de diferentes grupos sociais que desejaram alterar a sua posição de subalternidade e desproteção na sociedade e que implicou sempre o uso da força (em ambos os lados das contendidas), levando ao limite as próprias vidas humanas e extremando diferentes projetos de sociedade, na teoria e na prática. A prova destas lutas económicas, políticas e ideológicas reside nas duas guerras mundiais iniciadas no interior do espaço europeu e que se tornaram contendidas globalizadas.<sup>9</sup>

Assim, apesar de diferentes redações nas diferentes constituições europeias, estas integraram, de forma mais generalista ou mais particularizada, de forma mais extensa ou concisa, consoante as condições sociais e históricas que as moldaram (ou consoante as janelas de oportunidade política), direitos de ordem económica e social que

---

<sup>9</sup> Atente-se ao interessante artigo de Fernandes (2007: 265-293).

permitiram aos cidadãos depositar numa figura cimeira – o Estado – a função vigilante, reguladora e corretora das diferentes dinâmicas inevitavelmente assimétricas da sociedade. Estes permitiram a defesa de níveis de bem-estar e desenvolvimento individual e coletivo, salvaguardando os direitos sociais ao mesmo tempo que garantiram as condições para a sua sustentabilidade no contexto das capacidades económicas da sociedade onde esse mesmo Estado exerce soberanamente a sua jurisdição. Mais importante nesta relação contemporânea entre Estado e indivíduo(s) será o facto de ao “dever de prestar do Estado corresponde[r] o direito de exigir por parte do cidadão” (Carreira in Barreto, 1996: 376).

A título de transição para a parte seguinte devemos então conceder especial atenção à função mais onerosa do Estado moderno que se observa em matéria de proteção social entendida como mecanismo de correção (idealmente temporária) de desigualdades num agregado de indivíduos que, fruto da sua situação económica, é dizer, resultado da sua vulnerabilidade face à capacidade de assegurar o seu próprio bem-estar e do seu agregado familiar, vêm reduzidos (ou perdidos) os seus meios de subsistência. Desta forma, chegamos à noção de despesa social pública que se encontra indexada às políticas sociais de um Estado (sob gestão de diferentes governos, bem estendido) e que traduz um agregado estratégico de outras áreas como a educação, a saúde, o sistema de pensões, as prestações de desemprego, doença, entre outras, e todos os restantes programas de manutenção de rendimentos e prestações da ação social.

No contexto do encontro foram propostas três questões que aspiravam a uma breve reflexão na relação entre as noções de democracia, liberdade, direitos sociais e humanos, no confronto direto com os fenómenos de pobreza e exclusão social que se acentuam em situações de crise. Considerou-se que o debate mais atual exige, desde logo, uma prévia reflexão sobre o projeto de sociedade que se tem constituído e consolidado tão heterogeneamente na Europa do século XX e que, no dealbar do século XXI, se expõe a tantas incertezas quantos os diferentes quadrantes políticos e ideológicos coexistem nesse amplo território, espaço desigual, também na escala nacional e regional.

**Interrogação 1<sup>a</sup>:** *Uma sociedade verdadeiramente democrática e livre será compatível com a produção e reprodução de diferentes formas de pobreza e exclusão social?*

**Interrogação 2<sup>a</sup>:** *Não serão as sociedades democráticas aquelas que reúnem condições para respeitar as pessoas individual e coletivamente (direitos sociais e humanos)?*

**Interrogação 3<sup>a</sup>:** *Em situação de crise económica, devem-se suspender e/ou reduzir os direitos sociais consagrados constitucionalmente?*

**Quadro 1.** Interrogações relativas ao debate político-ideológico atual.

A este respeito parece-nos importante referimo-nos à situação de Portugal e da Europa em matéria de conjuntura social e económica que se traduz num adensar dos problemas sociais decorrentes de fraco crescimento económico (debilidades crónicas do sistema produtivo no caso português), relacionado diretamente com os elevados níveis de desemprego. Nesta matéria aludimos, desde logo, ao elevado contingente de pessoas em risco de pobreza, ao mesmo tempo que se afigura importante observar a pressão sobre o agregado de despesa pública necessário para assegurar as diferentes prestações sociais, especialmente a relacionada com os subsídios de desemprego. A intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI) exigiu, ao mesmo tempo que a crise económica se intensifica e o empobrecimento das famílias cresce exponencialmente, cortes substanciais na despesa pública nacional de cerca de 4 mil milhões de euros em áreas-chave do Estado-Social<sup>10</sup>, tais como a educação, a saúde, pensões e proteção social.

Este debate obriga-nos a reler a sociedade de forma tripartida: mercados (trabalho/emprego), os indivíduos (famílias) e o próprio Estado-providência. O enquadramento constitucional complementa o quadro sobre a discussão do papel do Estado nas vertentes sociais e económicas. Ressalvo que amiúde se negligencia que o conceito de Estado-providência (e sua consagração nas constituições) é concomitante com a implementação e consolidação das democracias europeias e do conceito de solidariedade social emergente no cenário do pós-guerra. É esta raiz histórica que nos permite reequacionar e reposicionar toda a discussão que se pretende realizar sobre a proteção social e os direitos sociais frente-a-frente aos desafios impostos pelas grandes transformações ocorridas nos mercados de trabalho, nas famílias e na sociedade em geral.

Assim, tal como no cenário do pós-guerra se impôs a moderna invenção do Estado-providência, também no dealbar do século XXI, agora afastado do medo da

---

<sup>10</sup> Sobre o conteúdo dos vários memorandos desde 2011 ver atentamente em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/primeiro-ministro/secretarios-de-estado/secretario-de-estado-adjunto-do-primeiro-ministro/documentos-oficiais/memorandos.aspx> (consultado 30-01-2014).

guerra e dos seus ventos ciclónicos, se exige repensar sobre a sua importância e urgente adaptação (para mais num ambiente altamente tecnológico e globalizado), em vez de uma subtração e recuo de solidariedades geradas e cimentadas nos últimos 60 anos. Esta retração e culpabilização dos diferentes Estados-sociais, que se tornam em pesados fardos dos países e lhes desequilibram as contas públicas e a sua sustentabilidade, a longo prazo, é reforçada pelos atuais sensacionalismos mediáticos do mercado jornalístico nacional (especialmente os jornais económicos), bem como pelos discursos tecnoburocratas (vozes consagradas na figura dos técnicos ao serviço dos governos e de instâncias internacionais, difíceis de decodificar por parte da generalidade da população) e discursos pseudopolíticos concebidos no calor da crise pelos líderes de opinião (paradoxalmente recrutados no seio dos partidos nacionais), gerando, em última instância, medo, dúvidas, tensões e divergências no seio da sociedade.

Certo é que numa altura em que deveríamos reequacionar o Estado-social, tendo como pressuposto a sua inegável importância no seio de qualquer sociedade democrática, parece que o debate que se pretende orientar (moldado essencialmente pelos meios de comunicação e pelos discursos do poder vigente) assenta na mera relação econométrica e mercantilista (neoliberal, portanto) do balanço entre receitas e despesas macroeconómicas, do défice, da (in)sustentabilidade de valores negativos nesta relação, sem olharmos para as variáveis explicativas que se correlacionam com esta equação, atualmente simplificada e reducionista do ponto de vista sociológico. Ferida de uma lógica viciada, nesta voragem governativa, os credores e mercados internacionais, são a âncora permanente dos seus discursos e justificações (e lamentações) sobre a trajetória que se impôs inevitavelmente aos destinos da população portuguesa.

Desejou-se expor um pequeno extrato da Constituição Portuguesa para, fundamentalmente, numa leitura imediatista e fracionada, procurarmos identificar eventuais excessos cometidos na sua redação e, caso seja possível rastrear essa rigidez e invalidade de preceitos, entender como se podem constituir na atualidade como obstáculos ao crescimento e desenvolvimento económico do país. Que qualquer discurso se afigura desde logo ideológico parece-nos uma matéria evidente, mas não tão evidente parece ser o debate sobre um documento nacional que foi historicamente participado, cuja redação original não foi toldada por qualquer ameaça ou arma material

ou simbólica, portanto consagrada democraticamente e revista periodicamente (já nos encontramos na 7ª revisão constitucional, datada de 2005, desde a aprovada pela Assembleia Constituinte, em plenário de 2 de abril de 1976, pela pluralidade de poderes e expressões políticas presentes nesse momento histórico).

***Na Constituição Portuguesa:***

*Artigo 2º*

Estado de direito democrático

A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa.

(...)

*Artigo 9º*

Tarefas fundamentais do Estado

São tarefas fundamentais do Estado:

- a) Garantir a independência nacional e criar as condições políticas, económicas, sociais e culturais que a promovam;
- b) Garantir os direitos e liberdades fundamentais e o respeito pelos princípios do Estado de direito democrático;
- c) Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais;
- d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efetivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais;**
- e) Proteger e valorizar o património cultural do povo português, defender a natureza e o ambiente, preservar os recursos naturais e assegurar um correto ordenamento do território;
- f) Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa;
- g) Promover o desenvolvimento harmonioso de todo o território nacional, tendo em conta, designadamente, o carácter ultraperiférico dos arquipélagos dos Açores e da Madeira;
- h) Promover a igualdade entre homens e mulheres.

(...)

**Quadro 2.** Excertos da Constituição Portuguesa.

Deve ficar registado que a leitura do quadro anterior não suscitou, por parte do heterogéneo auditório presente no encontro, qualquer reação de divisão e confronto face ao seu conteúdo, e, com surpresa, observou-se mesmo unanimidade na justeza e carácter generalista das suas diretrizes. Concluiu-se igualmente não ser possível identificar, por leigos e especialistas presentes, a eventual natureza rígida e contraditória face a outros

paradigmas e/ou modelos de crescimento económico e de desenvolvimento social que se queira desenhar.

Desde logo sabemos que diferentes países pertencentes ao espaço europeu têm respondido de forma diferenciada aos seus problemas sociais, especialmente em momentos de forte crise de expansão e crescimento económico, ao mesmo tempo que a União Europeia se debate com a harmonização dos processos de sustentabilidade das finanças nacionais lida nos valores dos défices de Estado. Assim, a relação dos países entre norte, centro e sul da Europa deve ser lida segundo a relação de forças entre centro e periferia. A discussão sobre a diversidade de regimes de bem-estar social na Europa deve ser dirigida, desde logo, para as condições diferenciadas que lhes deram origem ao mesmo tempo que criticamente somos obrigados a reconhecer as suas virtudes e limitações no contexto de cada país.

Tal como Espig-Andersen (Espig-Andersen in Boyer *et al.*, 2000: 82) nos aconselha, devem ser evitados dois tipos de leituras desadequadas: por um lado, não se pode falar de uma realidade homogénea quanto aos sistemas de proteção social dos países pertencentes ao espaço europeu; por outro lado, parece existir uma abordagem excessivamente centrada apenas no Estado-providência.

Pressuposto basilar que muitos recusam aceitar será entender que o Estado social, entendido como um pacote de bem-estar social concebido, fomentado e gerido pela própria sociedade, é alimentado quer pelos mercados (empresas e trabalhadores), quer pelas famílias (cidadãos e contribuintes). Este contributo permite operacionalizar a anteriormente exposta proteção social mediada, e tutelada é certo, pela figura do Estado-providência. Sem aprofundarmos aqui a diversidade de modelos de Estado-providência (ver quadro 3), sabemos porém que as atuais críticas centram-se na ineficiência e no significativo despesismo estatal em funções sociais, sendo o seu emagrecimento proporcional à idealização de um Estado mínimo em funções sociais; outros advogam a sua importância ao ponto de reclamar o seu reforço e preponderância. Outros modelos tornam-se ainda apologistas de profundas reformas que permitam a sua evolução e adaptação a novos condicionalismos. Nestas diferentes abordagens, encontram-se inúmeras e variadas teorias e ideologias implícitas que refletem diferentes projetos de sociedade.

Correndo o risco de excessiva simplificação, a opção pela descentralização do Estado-providência acompanha a noção de que a responsabilização social deve ocorrer no seio das próprias famílias e na comunidade local (apelando a um determinado sentido de cidadania e sentido cívico, sentido na comunidade através dos movimentos associativos e cívicos). Noutro sentido, a privatização das funções sociais do Estado significaria um tipo de prestação de serviços com acessibilidade dependente de um valor monetário que deve ser pago pelos indivíduos. O denominador comum de ambas, atenta Espig-Andersen (2000), é que existe uma transferência de encargos diretamente para as famílias. A falibilidade destas abordagens aumenta na direta proporcionalidade do grau de exclusão económica das famílias, pois sem subsistência mínima garantida o seu acesso às Empresas-providência seria escasso ou nulo. Podemos verificar que qualquer discussão sobre os modelos sociais deve ter garantida a presença tripartida do Estado, famílias e mercado. A dimensão que subverte qualquer análise é a não igualdade de capacidades de gerar riqueza por parte dos diferentes países e de lhes garantir níveis equiparados de capacidade aquisitiva via rendimentos de trabalho. Assim, é tal a diversidade de níveis médios de rendimento em cada país que qualquer discussão sobre o Estado social não pode cair na tentação de um determinado essencialismo face à situação económica dos países. Nenhum país é mais periférico, menos desenvolvido, menos sustentável porque quer ou porque não luta no seu interior por melhores níveis de vida e de rendimento. As assimetrias regionais, nacionais e internacionais são complexas e resultam de condições históricas e sociais próprias que explicam as suas debilidades ou potencialidades. No momento em que se deseja a convergência económica, financeira e bancária aumentam, por um lado, as assimetrias de rendimento, de produção, de consumo, por outro lado, constata-se a diversidade de elementos sociais, culturais, linguísticos e religiosos presentes nos vários países.

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

**Quadro 1** Os modelos de welfare de Esping-Andersen

Modelo de welfare	Dimensões típicas	Países	Riscos sociais associados	Estratégias de resposta aos cenários de crise
Continental ou Corporativo	Regimes de protecção segundo o estatuto profissional Protecção social dos funcionários públicos elevada	Austria Bélgica França Alemanha Holanda Luxemburgo	Discriminatório das mulheres Encargos sociais com a mão-de-obra elevados Excesso de peso das despesas com pensões Dificuldade em responder a níveis elevados de desemprego	Indução da saída precoce do mercado de trabalho Aumento da produtividade Prestações sociais de desemprego e de reforma antecipada elevadas
Anglo-saxónico ou Liberal	Prestações sujeitas a condição de recursos Importância do sector privado nas pensões Importância das despesas privadas com saúde	Reino Unido Irlanda	Armadilhas de pobreza Aumento da desigualdade social e da pobreza Trabalhadores pouco qualificados e baixos salários	Desregulação do mercado de trabalho Flexibilidade salarial, redução do valor dos salários mais baixos Erosão do valor das prestações Redução de programas sociais
Escandinavo ou Social democrático	Acesso universal Prestações igualitárias Serviços de apoio às famílias desmercadorizados	Dinamarca Finlândia Suécia	Dificuldades de financiamento Dificuldades de manutenção de níveis elevados de qualidade do serviço público Limites do emprego no sector público Erosão do ideal solidarístico subjacente	Expansão dos serviços sociais, com criação de emprego público Expansão da participação feminina no mercado de trabalho Expansão do trabalho em <i>part-time</i> Desenvolvimento de medidas activas de inserção no mercado de trabalho

Fontes: Esping-Andersen (1990: 69-78), Esping-Andersen (1996: 10-20), Rhodes (1997b: 61-62), adaptado de Pedroso (1999).

**Quadro 3.** Os modelos de welfare de Esping-Andersen (Fonte: Silva, 2002: 27).

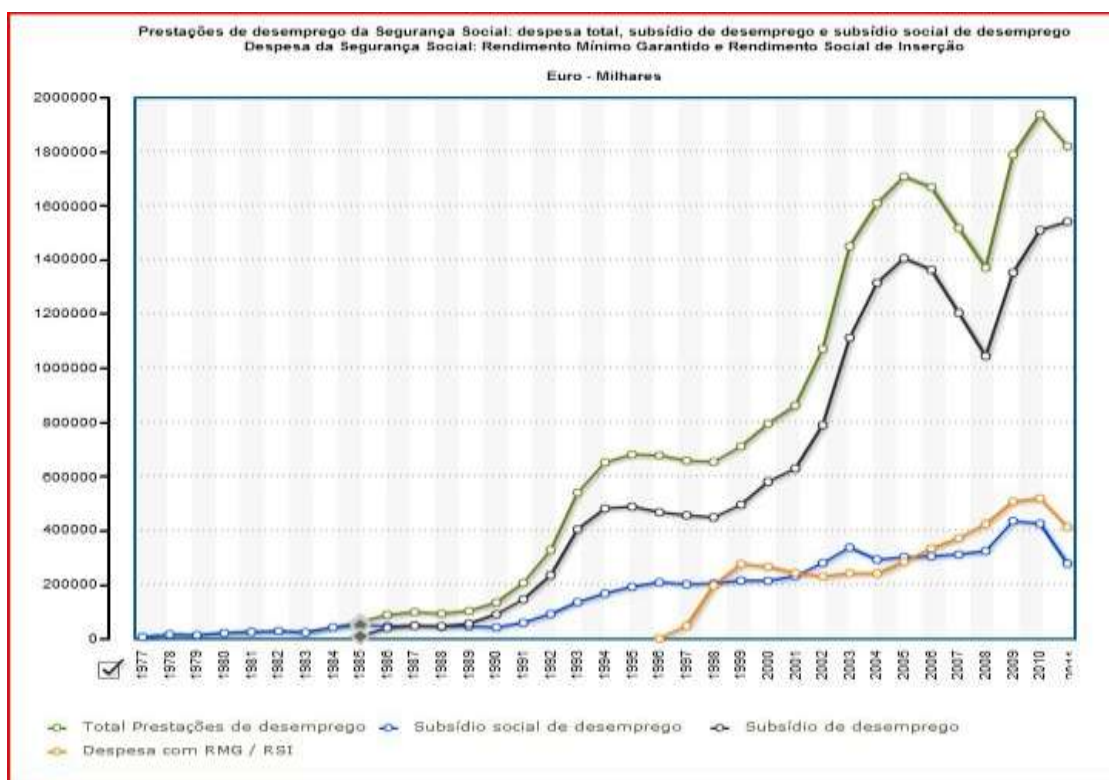
## 2. Das evidências... - alguns dados estatísticos

Paradoxalmente, num momento em que as famílias e os grupos sociais mais desfavorecidos passaram a necessitar de um acrescido apoio social, ocorreram alterações significativas nas condições de acesso e atribuição das prestações sociais (veja-se as recentes alterações nos montantes dos subsídios de desemprego e no acesso e manutenção do Rendimento Social de Inserção – RSI). Fundamentalmente, o empobrecimento de vários estratos da população portuguesa efetua-se numa aliança recessiva entre a incapacidade de as famílias se sustentarem, dada a ausência ou diminuição dos seus rendimentos, a par da franca diminuição das prestações sociais nas diferentes áreas de intervenção do Estado.<sup>11</sup> Note-se que grande parte dos dados apresentados são retirados do relatório da EAPN – *European Anti-Poverty Network Portugal sobre os Indicadores de Pobreza* (dados europeus e nacionais), atualizado em agosto de 2013.

<sup>11</sup> Sobre a situação da proteção social em Portugal consultar o capítulo de João Gonçalves dedicado ao tema “Segurança Social em Portugal – uma avaliação da situação atual” (DEPP/MTS, 2000: 181-214).

## 2.1 Prestações sociais

O gráfico 1 pretende expor a despesa do Estado em duas áreas essenciais: por um lado, a importância crescente da proteção social em situações de desemprego, garantia fundamental para assegurar que uma franja da sociedade que se encontra privada de aceder ao mercado de trabalho (e fundamentalmente ao rendimento) não seja também atingida por graus extremos de privação material, com as consequências negativas que acarreta a jusante sobre a sua família; por outro lado, a introdução inicialmente tímida das prestações consideradas como limiares mínimos de rendimento que a sociedade deve providenciar a quem, em idade ativa, não usufrui de qualquer fonte de rendimento, e sua crescente importância à medida que a fase de pleno emprego se desvanece e se acentua a fase do desemprego e precarização como inevitabilidade de um mercado altamente competitivo.



**Gráfico 1.** Prestações de desemprego da Segurança Social (despesa total, subsídio de desemprego e subsídio social de desemprego) e despesa da Segurança Social (Rendimento Mínimo Garantido e Rendimentos Social de Inserção) – 1977 a 2011 (Euro – Milhares) (Fonte: PORDATA, consultada em novembro 2013).

Relembre-se que mais de 52 mil pessoas perderam o RSI entre janeiro de 2013 e janeiro de 2014, sendo que, em janeiro de 2014, 228 396 pessoas receberam esta prestação, segundo dados do Instituto de Segurança Social. Atente-se que qualquer limite ou teto máximo de financiamento desta medida (discutida e imposta nos diferentes Programas de Estabilidade e Crescimento) parece violar a Carta Social Europeia. Adicionalmente, o RSI<sup>12</sup> é a transferência social com um impacto vital (senão com maior relevância) no combate e redução das formas mais graves de pobreza, contribuindo em mais de 20% na redução da intensidade de pobreza. Do debate concluiu-se que, em situação de crise económica, em contextos de países periféricos e com fracos níveis salariais e crescentes taxas de desemprego, é fundamental garantir a proteção das famílias, crianças e jovens expostos a fenómenos de empobrecimento, sob o risco de colocarmos um número crescente de pessoas em situação de pobreza extrema atípica no modelo de desenvolvimento em contexto europeu. Parece, assim, contraditório que qualquer governo considere justificável em situação de crise diminuir os montantes destinados à proteção social em situação de desemprego, quer também através de alterações jurídico-legais “afunilar” o acesso a medidas como o RSI. A criação de emprego deve ser sempre priorizada pois é a melhor forma de “aliviar” o peso com os subsídios de desemprego, ao mesmo tempo que autonomiza as famílias em termos de subsistência e as retira dos cenários de pobreza e exclusão social.

No Relatório Conjunto sobre a Inclusão Social (2001: 11)<sup>13</sup>, afirma-se que: “(...) o termo "pobreza" e a expressão "exclusão social" referem-se a situações em que as pessoas são impedidas de participar plenamente na vida económica, social e cívica, e/ou quando o seu acesso ao rendimento e a outros recursos (pessoais, familiares, sociais e culturais) é inadequado a ponto de as excluir do usufruto de um nível e qualidade de vida que é considerado como aceitável pela sociedade em que vivem. Nestas situações, as pessoas são muitas vezes privadas do pleno exercício dos seus direitos fundamentais.”.

---

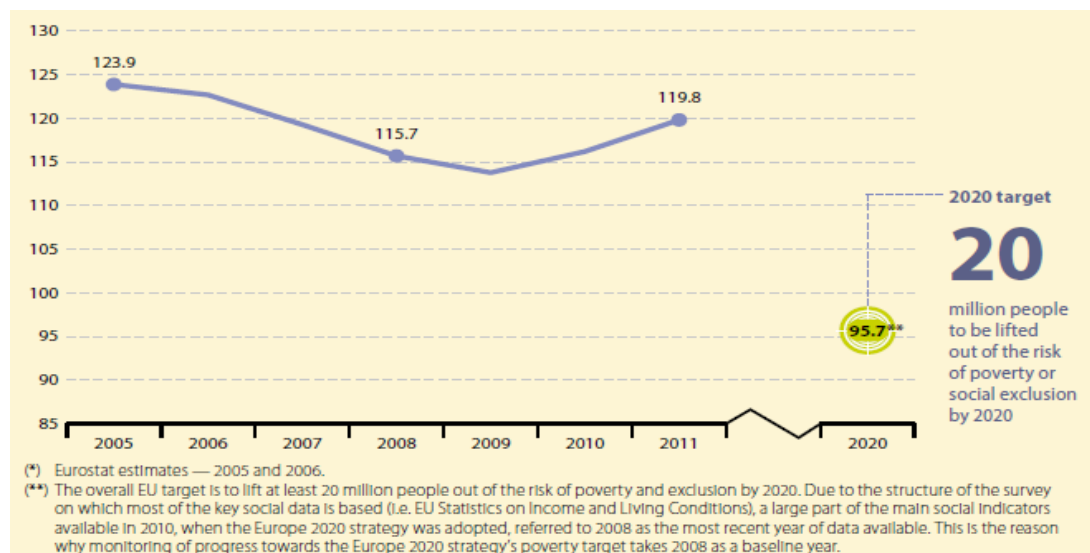
<sup>12</sup> Para uma análise mais atenta e aprofundada, ver análise das estatísticas do RSI em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=64> (consultado 12-01-2014).

<sup>13</sup> Ver o documento em: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/soc-prot/soc-incl/joint\\_rep\\_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/joint_rep_en.htm) (consultado 12-01-2014).

A função de proteção social de um país deve ser um requisito inabalável e considerado, por todos, um direito que contribui para a coesão social e diminuição das desigualdades. Abdicar ou diminuir a capacidade de proteger temporariamente as franjas populacionais de um país expostas à pobreza e exclusão social é uma opção que abre espaço a uma sociedade fraturada, dividida e que se distancia cada vez mais do próprio conceito de sociedade democrática e livre. Se a um país desigual em matéria salarial se adicionar um país desigual em termos de proteção social, o termo coesão social anula-se e a sociedade ganha evidência da fratura e na divisão entre os seus diferentes estratos sociais. Claro está que a conflitualidade social aumentará na direta proporção do enfraquecimento das formas de correção das desigualdades.

## 2.2 Risco de pobreza ou exclusão social na União Europeia (Milhões – Pessoas) 2005 a 2011

De forma a observarmos a importância e validade dos diferentes sistemas de proteção social no contexto europeu, apresenta-se o seguinte gráfico relativo à população europeia em risco de pobreza ou exclusão social segundo dados da própria Comissão Europeia.



**Gráfico 2.** População (EU) em risco de pobreza ou exclusão social de 2005 a 2011, em milhões de pessoas (Fonte: Eurostat).<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Sobre esta matéria consultar os dados fornecidos pela própria Comissão Europeia disponíveis em: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_poverty\\_and\\_social\\_exclusion](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_poverty_and_social_exclusion) (consultado em 14-01-2014).

Em 2011, cerca de 24,2% da população europeia (aproximadamente 119,6 milhões de pessoas na Eu-27) era considerada como estando em risco de pobreza e/ou exclusão social, de acordo com a definição adotada pela Estratégia 2020. O valor registado para Portugal era de 24,4% em 2011.

Estes dados suscitaram análises importantes, visto que conduziram a uma reflexão sobre a importância da transmissão intergeracional da pobreza (formas de reprodução social como sintoma de ineficácia das políticas sociais) e da premente necessidade de reforçar as áreas de interrupção deste ciclo de empobrecimento centradas na educação, saúde, serviços vocacionados para as crianças e idosos, a par da inevitável necessidade de acesso ao mercado de trabalho e manutenção de níveis de rendimento que possam garantir o bem - estar e desenvolvimento das gerações mais jovens, não negligenciando a complementaridade entre benefícios e direitos universais e específicos.

Refira-se que, segundo o Relatório do Comité de Proteção Social sobre a Europa 2020, uma em cada cinco pessoas na EU integra o grupo de risco de pobreza e exclusão social, sendo este agregado de risco composto por mais de 40 milhões de pessoas que sofrem de uma privação material severa. A pobreza infantil representa já 25 milhões de crianças que se enquadram em situações de risco devido ao empobrecimento das suas famílias.

### **2.2.1 Síntese da situação europeia (dados EAPN)**

A despesa com a proteção social no contexto da União Europeia representava cerca de 28% do PIB na Europa a 27 (EU-27). Já no ano de 2009 esta despesa na área social assumia valores *per capita* de 6935€ na EU-27 e 7695€ na Zona Euro. No caso de Portugal, registava um valor de 5086€ claramente situado abaixo do valor registado na EU-27.

A situação em 2011 agrava-se, sendo que cerca de 24% da população da União Europeia (aproximadamente 120 milhões de pessoas na EU-27) enquadrava-se numa situação de risco de pobreza e/ou exclusão social. O valor registado para Portugal era de 24,4% em 2011.

Como vimos anteriormente, em Portugal, os números da pobreza infantil são preocupantes. Segundo os últimos dados disponibilizados pelo EUROSTAT em 2013

(relativos ao ano de 2011), 27% das crianças da EU-27 encontravam-se em risco de pobreza ou exclusão social (para Portugal, o número é de 28,6%).

Por outro lado, no grupo de pessoas idosas, estas apresentam um risco de pobreza ou exclusão social (no ano de 2010) menor do que o total da população, quer no contexto da EU-27, quer face à generalidade dos restantes países. Em Portugal, a taxa de risco de pobreza e/ou exclusão social é de cerca de 26% nas franjas da população idosa.

Tendo por referência o ano de 2011, podemos observar que cerca de 17% da população europeia encontrava-se em risco de pobreza, isto é, com rendimentos inferiores ao limiar de 60% do rendimento mediano equivalente. A situação portuguesa registava cerca de 18% em 2011 (Eurostat).

Adicionalmente, é pertinente registarmos que (EAPN):

- cerca de 10% da população da EU-27 pode ser considerada como vivendo num agregado com baixa intensidade de trabalho em 2011;
- em 2009, 17,1% da população da EU-27 é considerada como estando em situação de privação material, isto é, as suas condições de vida são severamente afetadas pela falta de recursos;
- note-se que em Portugal, em 2010, a privação material severa atingia 9% da população portuguesa, significando que as famílias residentes em Portugal não teriam acesso a pelo menos quatro ou mais itens (segundo o INE, no ano de 2011, a taxa de privação material severa ascende a cerca de 8%)<sup>15</sup>;
- no contexto da atual crise económica, pudemos verificar que houve um aumento do desemprego que provocou, por sua vez, uma diminuição dos

---

<sup>15</sup> Condição do agregado doméstico privado no qual se verifica a carência forçada de pelo menos quatro dos seguintes nove itens, devido a dificuldades económicas: a) capacidade para assegurar o pagamento imediato de uma despesa inesperada e próxima do valor mensal da linha de pobreza (sem recorrer a empréstimo); b) capacidade para pagar uma semana de férias, por ano, fora de casa, suportando a despesa de alojamento e viagem para todos os membros do agregado; c) capacidade para pagar atempadamente rendas, prestações de crédito ou despesas correntes da residência principal, ou outras despesas não relacionadas com a residência principal; d) capacidade para ter uma refeição de carne ou de peixe (ou equivalente vegetariano), pelo menos de 2 em 2 dias; e) capacidade para manter a casa adequadamente aquecida; f) capacidade para ter máquina de lavar roupa; g) capacidade para ter televisão a cores; h) capacidade para ter telefone fixo ou telemóvel; i) capacidade para ter automóvel (ligeiro de passageiros ou misto). Ver em: <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes?id=7957&lang=PT> (consultado em 15/03/2014).

rendimentos dos trabalhadores por conta de outrem; mais especificamente, segundo os indicadores do INE sobre o 1º Trimestre de 2013, observa-se uma diminuição do rendimento médio mensal líquido dos trabalhadores por conta de outrem de 813€ em 2011 para cerca de 806€ em 2013.

### 2.3 Tipologia de riscos de pobreza ou exclusão social

Tal como já se mencionou, segundo dados da EAPN, cerca de 24% da população europeia (27 países) encontrava-se numa situação de pobreza ou exclusão social, significando um impressionante número estimado em cerca de 120 milhões de pessoas nesta situação.

**Quadro 3: Pessoas em risco de pobreza ou exclusão social por tipologia de riscos, 2011 (%)**

	UE27	EA17	PT
Percentagem do total da população	24.2	22.6	24.4
Número de Pessoas	119566	73797	2601
População em risco de pobreza	16.9	16.9	18.0
População em situação de privação material severa	8.8	6.5	8.3
População com idade inferior a 60 anos vivendo em agregados com muito baixa intensidade de trabalho	10.0	10.5	8.2

Fonte: Eurostat, 2011

**Quadro 5.** Pessoas em risco de pobreza ou exclusão social por tipologia de riscos (2011) (%)  
(Fonte: *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais (Atualização Agosto 2013)*, EAPN – Portugal, Porto).

Verificou-se que o número de pessoas em situação de pobreza e exclusão social sofreu uma diminuição entre 2005 e 2009; no entanto, desde a crise especulativa imobiliária de 2008/2009, pudemos notar um agravamento mais evidente em 2010/2011, aumentando 1,1 pontos percentuais, que representa “apenas” mais 5,8 milhões de pessoas (valor comparativo entre 2011 face a 2009).

Esclareça-se que este indicador, AROPE – *People at-risk-of-poverty or social exclusion rate*, é definido através da percentagem de população em, pelo menos, uma das seguintes três condições: 1) risco de pobreza, isto é, abaixo do limiar de pobreza; 2)

numa situação de privação material severa; 3) vivendo num agregado com muito baixa intensidade de trabalho<sup>16</sup>.

A taxa de risco de pobreza em Portugal<sup>17</sup>, após efetuadas as transferências sociais, era em 2010 de 18%, valor que se situa acima do valor médio nos países da UE-27. Note-se que a percentagem de indivíduos que se situam abaixo do limiar de pobreza corresponde à porção daqueles que dispõem de um rendimento anual líquido inferior a 60% do rendimento mediano (por adulto equivalente) no país. A taxa de risco de pobreza em Portugal antes de efetuadas as transferências sociais para as famílias era de 25,4%, no ano de 2010. Estes dados indiciam claramente a importância das transferências sociais, mesmo que pautadas por fracos montantes face ao atual custo de vida, significando que as transferências de rendimento do Estado para as famílias diminuíram em 7,4 pontos percentuais e 29,1% o valor deste indicador.



**Quadro 6.** Taxa de risco de pobreza – antes e após das transferências sociais (Fonte: INE, Indicadores Sociais 2010: 123).

<sup>16</sup> A baixa intensidade de trabalho refere-se ao ratio entre o número de meses que os membros de um agregado em idade ativa trabalham durante o ano de referência do rendimento e o número total de meses que poderiam teoricamente sido trabalhados pelos mesmos membros do agregado. As pessoas que vivem em agregados com uma baixa intensidade de trabalho são definidas como pessoas de todas as idades (dos 0 aos 59 anos) vivendo em agregados onde os adultos (com idades entre os 18 e os 59 anos, excluindo os estudantes entre os 18 e os 24 anos) trabalham menos que 20% do seu potencial, durante 12 meses. Ver em: [http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/IndicadoresPobrezaUE\\_PT\\_%20agosto2012.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/IndicadoresPobrezaUE_PT_%20agosto2012.pdf)

<sup>17</sup> Cfr. dados apresentados em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=39> (consultado em 15-02-2014).

A taxa de risco de pobreza antes e após as transferências sociais em Portugal era o mais elevado face ao registado em termos médios nos países da UE-27. Desta forma, a função fundamental das transferências sociais na diminuição desse indicador foi menor em Portugal face ao verificado em termos médios no conjunto de países da União. De sublinhar que a linha de pobreza relativa, definida nos 60% da mediana da distribuição dos rendimentos monetários líquidos por adulto equivalente, diminuiu entre 2009 e 2010, de 434 para 421 euros mensais.

Quadro 2.1: Taxa de risco de pobreza (%) considerando as transferências sociais Portugal EU-SILC 2007-2012 (%)

Ano de referência dos dados	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (Po)
Taxa de risco de pobreza antes de qualquer transferência social	41.3	40.8	40.2	40.0	41.5	41.5	43.4	42.5	45.4
Taxa de risco de pobreza após transferência relativas a pensões	26.5	25.7	25.1	24.2	24.9	24.3	26.4	25.4	25.2
Taxa de risco de pobreza após transferência sociais	20.4	19.4	18.5	18.1	18.5	17.9	17.9	18.0	17.9

Fonte: EU-SILC: Inquérito às Condições de Vida e Rendimento  
Po - Valor Provisório

**Quadro 7.** Taxa de risco de pobreza (%), considerando as transferências sociais Portugal EU-SILC 2007/2012 (%)<sup>18</sup> (Fonte: Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais (atualização agosto 2013).

No quadro anterior podemos observar que as transferências sociais significam, de forma evidente, um impacto sobre a taxa de risco de pobreza. Segundo dados do INE, a taxa de risco de pobreza seria de 45,4% na população residente em 2011 (mais de 2,9 pontos percentuais do que em 2010 que se situava em 42,5%), isto se apenas considerássemos os rendimentos do trabalho, de capital e transferências privadas.

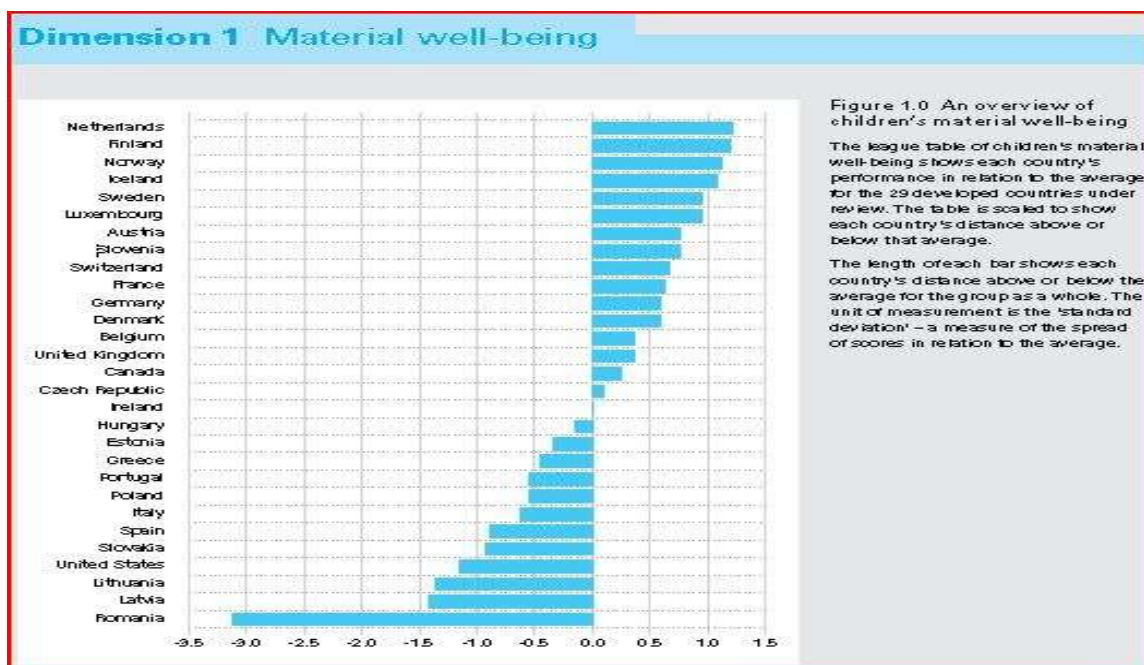
Segundo os dados da EAPN, pode-se concluir que o risco de pobreza diminui cerca de 20 pontos percentuais quando são contabilizados os rendimentos obtidos através de pensões de reforma e de sobrevivência (diminuindo para para 25,2%) e 27,5 pontos percentuais quando contabilizadas todas as transferências sociais. Caso as

<sup>18</sup> EU-SILC é uma abreviatura de *European Union Statistics on Income and Living Conditions*. Ver em: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu\\_silc](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu_silc)

transferências sociais não ocorressem, o risco de pobreza seria exponencialmente acrescido.

## 2.4 As crianças e jovens em risco

O gráfico 3 pretendeu apenas ilustrar como uma imagem pode transmitir a assimetria entre os países denominados de desenvolvidos (amostra 29 países) em matéria de bem-estar das crianças, sendo este estudo da UNICEF um elemento complementar aos restantes dados da EAPN.



**Gráfico 3.** Nível de bem-estar material das crianças por país  
(Fonte “Child well-being in rich countries – A comparative overview”.)

Segundo os dados constantes no relatório da EAPN (Agosto 2013)<sup>19</sup>, as crianças e jovens apresentam-se como um grupo de risco em Portugal; estas são particularmente atingidas pela pobreza, uma vez que são os elementos mais dependentes e desprotegidos em contexto de crise económica que se expressa na incapacidade dos pais obterem os meios (rendimentos de trabalho) necessários para a sua subsistência. Segundo dados da Eurostat, os elementos mais correlacionados com a pobreza infantil são o tipo de

<sup>19</sup> Estudo já referenciado: *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais* (atualização de agosto 2013), EAPN.

agregado familiar que a criança integra, e e, inevitavelmente, a situação face ao emprego dos pais, bem como o seu nível de instrução. Este triângulo permite, desde logo, verificar que as famílias monoparentais com filhos a cargo (49,8%) são as mais vulneráveis e expostas ao perigo de processos severos de pobreza e exclusão social, a par das famílias isoladas (solteiros e viúvos/as) (34,5%) e, compreensivelmente, as famílias nucleares com 2 ou 3 filhos a cargo (dois adultos e 3 ou mais crianças a cargo) (30, 8%).

O indício mais preocupante nesta matéria é observarmos que uma sociedade que não consegue oferecer resposta a necessidades fundamentais e básicas das crianças e jovens (especificamente garantindo habitação e alimentação), afigura-se como um território frágil e fraturante onde a incerteza obnubila o futuro e não consolida qualquer espaço económico que promova o crescimento económico e desenvolvimento social.

Os dados relativos à pobreza infantil, quando aliados ao elevado índice de envelhecimento da população, invocam a urgência e necessidade de não enfraquecer as já debilitadas políticas de apoio à família.

**Quadro 4: Pessoas em risco de pobreza ou exclusão social por grupo etário, 2011 (%)**

		0-17	18-64	65 ou +
<b>UE-27</b>	2011	27.0	24.3	20.5
	2010	26.9	23.3	19.8
<b>EA-17</b>	2011	24.9	23.2	18.2
	2010	24.9	23.2	18.2
<b>PT</b>	2011	28.6	23.2	24.5
	2010	28.7	24.1	26.1

Fonte: Eurostat

**Quadro 7. Pessoas em risco de pobreza ou exclusão social por grupo etário em 2011**  
(Fonte: *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais*, EAPN).

Em termos de grupos de idades, verificou-se que continuam a ser as crianças o grupo mais vulnerável a situações de pobreza ou exclusão social. A taxa de risco de pobreza ou exclusão social para as crianças subiu ligeiramente em 2011 para 27,0% (enquanto em 2010 era de 26,9%).

Verificou-se que mais de 45% dos agregados com baixa e muito baixa intensidade de trabalho e com crianças a cargo estavam em risco de pobreza em 2011 e isto relativamente à UE27. Estes dados confirmam a crescente vulnerabilidade das famílias

que mesmo empregadas se encontram expostas ao empobrecimento e exclusão social, isto é, integram-se no conceito “working poor”, pessoas com trabalho que não conseguem sair do limiar de pobreza devido aos baixos rendimentos e à sua natureza precária e incerta.

Relembre-se que, em 2011, quase 17% da população da UE27 se encontrava em risco de pobreza, ou seja, com rendimentos inferiores ao limiar de 60% do rendimento mediano equivalente. Já no caso português, segundo dados do INE, essa taxa foi de 17,9%, ligeiramente inferior à registada em 2010 (18%).

**Quadro 15: Taxa de Risco de Pobreza segundo o sexo e o grupo etário, 2003-2011 (INE) (%)**

Ano de referência do rendimento	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa de pessoas em risco de Pobreza	20.4	19.4	18.5	18.1	18.5	17.9	17.9	18.0	17.9
Taxa de pessoas em risco de Pobreza (Homens)	19.2	18.7	17.7	17.2	17.9	17.3	17.3	17.6	17.5
Taxa de pessoas em risco de Pobreza (Mulheres)	21.6	20.1	19.1	19.0	19.1	18.4	18.4	18.4	18.2
Taxa de pessoas em risco de Pobreza (< ou = 17 anos)	24.6	23.7	20.8	20.9	22.8	22.9	22.4	22.4	21.7
Taxa de pessoas em risco de Pobreza (18 - 64 anos)	17.0	15.9	15.7	15.2	16.3	15.8	15.7	16.2	16.9
Taxa de pessoas em risco de Pobreza (>65 anos)	28.9	27.6	26.1	25.5	22.3	20.1	21.0	20.0	17.4

Fonte: EU - SILC: Inquérito às Condições de Vida

**Quadro 8.** Taxa de risco de pobreza segundo sexo e o grupo etário de 2003 a 2011 (Fonte: *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais*, EAPN).

Segundo os dados disponibilizados pelo INE, podemos concluir que as pessoas que se integram em agregados familiares sem crianças dependentes parecem estar menos expostas ao risco de pobreza, face àquelas que se encontram integradas em agregados com crianças dependentes. Não constitui surpresa verificar que a taxa de risco de pobreza para a população que reside em agregados sem crianças tenha diminuído entre 2010 (15,8%) e 2011 (15,2%).

## 2.5 Risco de pobreza segundo a condição perante o trabalho

Nos dados anteriores, comprovou-se a noção de que a situação face ao emprego é determinante para apurar a variação da taxa de risco de pobreza, ou seja, esta confirma-se através da taxa de risco de pobreza da população que está empregada e que se situa nos 9,8%, enquanto relativamente à população desempregada este número ascende a

valores de cerca de 38,3%. No que diz respeito à população pensionista, esta revela uma taxa de risco de pobreza de 15,8%, a par da população integrada em “outros inativos” que se situa nos 29,2%.

**Quadro 17: Taxa de Risco de Pobreza segundo a condição perante o trabalho (EU-SILC2004 - EU-SILC2011) (%)**

Ano de referência	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (Po)
<b>Total com emprego</b>	<b>12.4</b>	<b>11.9</b>	<b>11.2</b>	<b>9.7</b>	<b>11.8</b>	<b>10.3</b>	<b>9.7</b>	<b>10.3</b>	<b>9.8</b>
<b>Total sem emprego</b>	<b>27.8</b>	<b>26.6</b>	<b>26.3</b>	<b>26.9</b>	<b>24.8</b>	<b>24.4</b>	<b>24.5</b>	<b>24.3</b>	<b>24.0</b>
Desempregado	32.0	28.4	31.1	32.2	34.6	37.0	36.4	36.0	38.3
Reformado	25.8	25.1	22.9	23.1	20.1	17.4	18.5	17.9	15.8
Outros inativos	29.0	27.9	29.0	30.2	28.3	29.9	28.0	28.4	29.2

Fonte: EU - SILC: Inquérito às Condições de Vida

Po - Valor Provisório

Nota: nos indicadores relativos à condição perante o trabalho foi considerada o total da população com 18 e mais anos.

**Quadro 9.** Taxa de risco de pobreza segundo a condição perante o trabalho (EU-SILC 2004 – EU –SILC 2011) (Fonte: *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais*, EAPN).

## 2.6 Desigualdades de rendimento e privação material

Quando se aborda a questão das desigualdades sociais é importante verificarmos que estas desigualdades se têm agravado essencialmente devido às desigualdades da distribuição de rendimento.

**Quadro 20: Indicadores de Desigualdade do Rendimento (EU-SILC2007 - EU-SILC2012)**

Ano de referência de dados	Un.	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 (Po)
Coefficiente de <i>Cini</i> *	%	37.8	38.1	37.7	36.8	35.8	35.4	33.7	34.2	34.5
Desigualdade na distribuição de rendimentos (S80/S20)	nº	7.0	7.0	6.7	6.5	6.1	6.0	5.6	5.7	5.8
Desigualdade na distribuição de rendimentos (S90/S10)	nº	12.3	12.2	11.9	10.8	10.0	10.3	9.2	9.4	10.1

Fonte: EU - SILC: Inquérito às Condições de Vida

Po - Valor Provisório

**Quadro 10.** Indicadores de desigualdade de rendimento (EU-SILC 2007 – EU-SILC 2012) (Fonte: *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais*, EAPN).

Assim, os dados do INE (Rendimento e Condições de Vida) permitem-nos observar que em 2011 cerca de 20% da população com maior rendimento recebia aproximadamente 5,8 vezes o rendimento dos 20% da população com o rendimento

mais baixo. Por outro lado, esta desigualdade é agravada se observarmos que cerca de 10% da população mais rica usufrui de rendimentos 10,1 vezes face ao rendimento dos 10% da população mais pobre.

Concluiu-se que estamos perante uma fase de agravamento das desigualdades sociais assente nas desigualdades perante a obtenção de rendimentos via trabalho. O grau de assimetrias na sociedade portuguesa é progressivamente mais acentuado neste momento de crise. Efetivamente, os três indicadores que procuram medir a desigualdade na distribuição do rendimento apontam para um aumento das desigualdades.

**Quadro 23: Indicadores de privação material Portugal (EU-SILC 2004-2012)**

Ano de referência	un.	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012 (Po)
T. de privação material	%	21,7	21,2	19,9	22,4	23,0	21,5	22,5	20,9	21,8
T. de privação material severa	%	9,9	9,3	9,1	9,6	9,7	9,1	9,0	8,3	8,6
Int. da privação material	nº	3,7	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	3,6	3,6	3,6

Fonte: EU-SILC: Inquérito às Condições de Vida e Rendimento  
Po – Valor Provisório

**Quadro 11.** Indicadores de privação material Portugal (EU-SIL 2004-2012)  
(Fonte: *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais*, EAPN).

Outro indicador da situação atual e das consequências do desemprego e emagrecimento da função social do Estado pode ser colocado ao nível da privação material severa, um dos conceitos que integra o indicador de risco de pobreza ou exclusão social. Nesta matéria, podemos observar que aumentou o número de pessoas nesta situação sendo que, em 2012, 8,6% da população se encontrava em situação de privação severa, face aos 8,3% relativos a 2011. A taxa de privação material (seja severa ao não) afigura-se como um dado complementar com implicações sobre as famílias que não possuem meios (próprios ou providenciados pelo Estado) para as necessidades económicas e materiais tidas como mínimas para garantir seu o bem-estar. A taxa de privação material severa implica a ausência de pelo menos 4 dos 9 itens

identificados como representativos das necessidades económicas e materiais dos agregados familiares.<sup>20</sup>

Em 2011, 11,5% da população da EU-27 (Portugal: 7,2%) viviam em agregados nos quais gastavam mais de 40% do seu rendimento disponível com a habitação. Este dado permite-nos verificar que os seus rendimentos disponíveis, após assumirem as despesas de habitação e energia, ficam significativamente limitados. Já no caso dos desempregados se anteveem as graves dificuldades de acesso à habitação e na resposta face a despesas essenciais como a eletricidade, água, alimentos e medicamentos.

## **2.7 Síntese da situação portuguesa**

Face ao anteriormente exposto, dados explorados no encontro, os domínios mais visíveis da pobreza em Portugal situam-se sobretudo nos setores da saúde, educação e emprego. Estes seriam setores onde o Estado deveria investir mais, enquanto atualmente o governo tem efetuado cortes substanciais precisamente nestas áreas.

Por outro lado, em matéria de emprego, o país tem um mercado de trabalho caracterizado por uma forte insegurança e precariedade (não contando com a endémica economia informal que não assume as suas funções contributivas e gera desemprego sem se responsabilizar por isso). Sabemos que o forte peso de uma economia informal potencia os riscos de pobreza, visto que o trabalho temporário, irregular e a subocupação não são considerados situações de desemprego. Esta situação torna-se gravosa em Portugal porquanto não existem formas adequadas para promover a proteção social das pessoas oriundas da economia informal.

Verificamos anteriormente que existe uma grande desigualdade na distribuição dos rendimentos, que as desigualdades assentam numa reprodução de situações que se concentram em famílias portadoras de défices escolares evidentes, quando detentoras de um trabalho auferem rendimentos insuficientes face ao custo de vida.

Por outro lado, podemos destacar que a classe média, em claro processo de empobrecimento, vem engrossar os anteriores contingentes de pobreza tradicional associada a grupos de risco já conhecidos. Assim, assistimos a novas formas de pobreza (desempregados, imigrantes, famílias endividadas) que, no conjunto das tradicionais

---

<sup>20</sup> Ver definição já apresentada na página 13.

formas de pobreza, se tornam mais visíveis à medida que integram franjas da população mais vulnerável e exercem mais pressão sobre o Estado e as instituições de apoio social.

É notório o processo de manipulação face à situação dos grupos sociais em situação de desvantagem social que reflete processos de rotulagem e estigmatização, nomeadamente na emergência de um certo essencialismo de classe (como anátema surge o mote “os pobres são pobres porque querem/merecem”). Desta forma, verifica-se um aumento das tensões sociais e das diferentes formas de discriminação e uma proliferação de representações sociais negativas face a determinados grupos, especificamente os desempregados, os ciganos, os beneficiários do RSI, os imigrantes, entre outros.

As instituições sociais, vendo os seus recursos e participações do Estado diminuídas, retornam, por vezes, ao retrógrado paradigma assistencialista que embora atenua as graves carências da população mais pobre, não consegue contrariar os processos geradores destas situações de pobreza e exclusão social.

Finalmente, traçado este quadro depressivo, podemos assistir a um crescente número de pessoas que não têm acesso garantido aos principais bens e serviços, devido essencialmente à falta de recursos económicos por situações de desemprego. Se a economia portuguesa se mantém débil e longe do grau de industrialização (altamente tecnológica e inovadora) e de internacionalização dos países mais centrais, parece tornar-se num país em que a profecia de país pobre se autorrealiza, com o perigo de naturalização da nossa situação atual e com a inevitabilidade de aceitarmos toda e qualquer opção de sacrifícios e de doseamento lesivo dos apoios sociais e dos direitos sociais.

### **3. Os grupos de risco**

Nas recentes análises produzidas em vários relatórios da *European Anti-Poverty Network – Portugal*<sup>21</sup>, baseados em estatísticas europeias e nacionais, podemos resumir os seguintes dados sobre a situação portuguesa:

---

<sup>21</sup> Para consulta dos vários documentos disponibilizados pela EAPN – Portugal ver em: <http://www.eapn.pt/documentos.php?ID=13> (consulta em 15/02/2014).

- Continuam a ser as crianças o grupo mais vulnerável a situações de pobreza ou exclusão social. A taxa de risco de pobreza ou exclusão social para as crianças subiu ligeiramente em 2011 para 27% (vs. 2010: 26,9%) (UE27). Para Portugal e segundo a Eurostat, a taxa de risco de pobreza para as crianças foi de 28,6% (vs. 2010: 28,7%).
- No que diz respeito à população idosa, a taxa de risco de pobreza e exclusão social subiu na UE27 de 19,8% em 2010 para 20,5% em 2011. No caso português essa taxa reduziu 1,6 pontos percentuais (de 26,1% em 2010 para 24,5% em 2011).
- Tendo em conta a composição do agregado familiar, verificou-se que, para 2011 e para a UE27, são as famílias monoparentais com filhos a cargo (49,8%) que estão em maior risco de pobreza ou exclusão social, logo seguidos das pessoas solteiras (34,5%) e pelos agregados formados por 2 adultos e 3 ou mais crianças dependentes (30,8%).

Em Portugal, existem vários grupos de risco que permanecem expostos a diferentes formas de pobreza e exclusão social. Identifiquemos alguns desses grupos de forma a entendermos as suas vulnerabilidades: as pessoas idosas (fracos recursos económicos, montantes baixos das pensões, isolamento e desintegração familiar); as já anteriormente expostas famílias monoparentais; as famílias dedicadas à agricultura de subsistência (fracos retornos da atividade agrícola tradicional e familiar não remunerada); os grupos minoritários alvo de exclusão social (etnias ou grupos culturais alvo de acumuladas formas de estigma e processos de guetização); as pessoas portadoras de deficiência (fraca empregabilidade e forte dependência face a terceiros); os desempregados de média e longa duração (fracos recursos económicos e fracas prestações sociais); as pessoas empregadas com fracos níveis de qualificação e de instrução (remunerações mais baixas e exposição a trabalho precário); as pessoas empregadas na economia informal (não declaradas, sem proteção social, mercado de trabalho oculto e precário); as pessoas ou famílias com elevados níveis de endividamento (redução drástica do rendimento disponível para as funções familiares essenciais). Transversalmente aos grupos mencionados, devem mencionar-se ainda os grupos das crianças e jovens em risco; as mulheres; os beneficiários do RSI; os reclusos

e ex-reclusos; os dependentes de substâncias tóxicas e álcool; as pessoas com doenças incapacitantes e/ou crónicas, grupos que, no seu conjunto, vêm diminuídas as possibilidades no interior da sociedade, da família, do mercado de trabalho e das instituições escolares/formativas.

#### **4. Alguns dados sobre a situação transmontana (Bragança)**

Bragança revelou no período entre 2001 e 2011 uma situação de crescente fragilidade, sintoma sentido um pouco por de todo o território interior português, criando desta forma um panorama quase homogéneo. Os últimos dez anos representam maioritariamente uma fase de estagnação e envelhecimento demográficos.

A desertificação do território é incessante e a manutenção dos centros urbanos é um sinal enganador, já que representa apenas uma ilusão face à desertificação clara das zonas rurais a favor de alguns polos urbanos (sedes de concelho e sede de distrito).

Ocorre assim nas últimas décadas uma recomposição dos centros urbanos dado que uma cidade como Bragança se torna num centro mais atrativo e com mais serviços locais (educação serviços públicos e comércio) face a territórios economicamente deprimidos, envelhecidos e sem estrutura de emprego relevante e sem dinamismo económico. Na atualidade, esses serviços encontram-se em reestruturação que indicia novo esvaziamento de serviços e inevitavelmente de população. Mantém-se, no entanto, quer em espaço rural, quer em espaço urbano, a função central da providência rural obtida através das atividades agrícolas locais (na sua maioria de cariz familiar e complementar com as atividades principais assalariadas no setor dos serviços), atenuando as situações de pobreza extrema e diminuindo a conflitualidade social.

O mito do crescimento ou retoma demográfica das décadas anteriores (1991-2011) assenta essencialmente num tipo de crescimento que se deveu apenas ao recrutamento de população dos concelhos mais perdedores do distrito de Bragança, tendo atraído pessoas num raio territorial fundamentalmente limitado ao nordeste transmontano. Prova deste mito é o crescente grau de envelhecimento e incapacidade para reter no seu território as gerações mais novas.

Pudemos verificar nas décadas anteriores uma evolução dos serviços públicos com presença nos concelhos do distrito de Bragança, em áreas como a educação (ensino politécnico com maior peso), a saúde, a justiça e outros serviços da administração

pública. Este alargamento do setor terciário permitiu um crescimento e manutenção dos números da população residente no concelho durante algumas décadas, mas nada que se compare aos valores da presença humana no nordeste transmontano dos anos 50 e 60, antes da sangria da emigração e das migrações para as cidades do litoral português.

#### **4.1 Dez factos estatísticos sobre Bragança (2001-2011)**

Apresentam-se de seguida dez dados estatísticos referentes a Bragança (Censos 2011):

1. Bragança não para de envelhecer (com uma taxa de envelhecimento de 181,3% em 2011) e o peso da população residente com mais de 65 anos é já de 21,6%, por oposição aos 12,4% de peso da população com menos de 15 anos.

2. O concelho de Bragança assiste à estagnação e/ou diminuição (em apenas alguns anos) do número médio de nascimentos anual (entre o intervalo 200 a 300 nascimentos), sendo a taxa de natalidade de 7,40%.

3. Bragança só cresce demograficamente em quatro freguesias do arco urbano e periurbano: a Sé (com a estagnação e envelhecimento de Santa Maria), Samil, Nogueira e Castro de Avelãs, provando que a concentração urbana se verifica em apenas cerca de 3% do território.

4. Bragança concentra 65,4% da população residente na cidade (nas freguesias de Sé e Santa Maria): 23 099 residentes na cidade contra os 12 242 residentes nas freguesias rurais.

5. Bragança aumenta em cerca de 591 o número de residentes em 10 anos (dos atuais 35 341 face aos 34 750, em 2001).

6. Bragança viu nascer, em 2011, 214 crianças, mas falecer cerca de 186 pessoas, sendo a sua capacidade de crescimento quase nula (segundo dados do INE 2011).

7. O seu crescimento anterior deveu-se em grande medida à captação de população dos concelhos limítrofes e contíguos oriundos de territórios economicamente deprimidos, envelhecidos e sem estrutura de emprego relevante.

8. Bragança não tem capacidade de rejuvenescimento, porque os seus jovens são atraídos para concelhos potencialmente empregadores e mais atrativos na sua estrutura produtiva e com um mercado de emprego mais diversificado e com mais oferta.

9. Bragança é um concelho eminentemente de serviços (em 2001 tinha peso de 75% e em 2011 tinha um peso de 78,8%), sendo a população empregada economicamente ativa no setor terciário.

10. Bragança tinha, em 2011, 15 411 pessoas economicamente ativas, sendo a sua taxa de atividade de 43,6%.

## **Conclusão**

Termino com um conceito de Boaventura de Sousa Santos que denomina o estado social em Portugal como um “Quase Estado-Providência”. Segundo ele é característico deste tipo de sociedade a partilha de características no âmbito das políticas sociais típicas dos países mais centrais conjugadas com outras de feição típica dos países periféricos, sendo que a existência deste “Quase-Estado-Providência” é produto da própria história do nosso país<sup>22</sup>. Torna-se imperioso reler a história do país e não abdicar de procurarmos encontrar as verdadeiras raízes dos problemas atuais, para evitarmos cair numa simplificação perigosa da situação atual que vivemos e, na ignorância e no medo, aceitarmos a dominação económica e financeira sobre a dimensão social e cultural das sociedades como uma inevitabilidade. Em vez de nos deixarmos dominar pelo mero espectro político nacional atual, que nos leva a pensar na falta de alternativas, deveríamos estar a debater conjuntamente o tipo de sociedade que desejamos para as gerações vindouras, uma vez que o que aceitarmos hoje terá consequências não menos importantes nesse futuro que presentemente se encontra sequestrado pela voz do *Homo economicus*.

Da utopia dos direitos sociais para todos esperemos não contribuir para alimentar uma distopia do medo, da ditadora e do totalitarismo, fruto de um qualquer triunfo futuro dos economistas mais radicais e fundamentalistas.

## **Bibliografia**

Boyer, Robert; Castells, Manuel; Esping-Andersen, Gosta; Lindley, Robert; Soete, Luc e Rodrigues, Maria João (coord.). (2000). *Para uma Europa da Inovação e do*

---

<sup>22</sup> Sobre as políticas sociais em Portugal (em torno do tema Rendimento Social de Inserção) consultar um interessante e aprofundado artigo de Rodrigues (2010).

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

*Conhecimento – Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*. Oeiras: Celta.

Carreira, Henrique Medina. (1996). “As Políticas Sociais em Portugal”. In Barreto, António (org.) *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ Universidade de Lisboa.

DEPP/MTS (2000). *Portugal 1995-2000 Perspectivas da Evolução Social*. Oeiras: Celta.

EAPN. (2012). *Indicadores sobre a pobreza – Dados europeus e nacionais*. Porto: EAPN. Disponível em: [http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/IndicadoresPobrezaUE\\_PT\\_%20agosto2012.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/IndicadoresPobrezaUE_PT_%20agosto2012.pdf) (Consultado em 15/3/2014).

Fernandes, António Teixeira Fernandes (2006). “Estado, democracia e legitimidade” In Pinto, José Madureira e Pereira, Virgílio Borges (orgs.). *Pierre Bourdieu. A teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferrera, Maurizio; Hemerijck, Anton e Rhodes, Martin. (2000). *O Futuro da Europa Social – Repensar o trabalho e a Proteção Social na Nova Economia*. Oeiras: Celta.

Rodrigues, Eduardo Vítor (2010). “O Estado e as Políticas Sociais em Portugal” In *Revista Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia*. Vol. XX. FLUP: Porto. pp. 191-230.

Silva, Pedro Adão e (2002). “O modelo de Welfare da Europa do Sul – reflexões sobre a utilidade do conceito”, In *Revista Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº 38. Oeiras: Celta. pp. 25-59.

### **Sitografia**

EAPN. Centro de Documentação. Documentos (estudos e dados estatísticos) – <http://www.eapn.pt/documentos.php?ID=13> (Consultado em 15/02/2014).

European Union – Eurostat. Europe 2020 Indicators – [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_poverty\\_and\\_social\\_exclusion](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_poverty_and_social_exclusion) (consultado em 14-01-2014).

European Union Statistics

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu\\_sile](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu_sile)

(consultado em 15/3/2014).

Instituto Nacional de Estatísticas/ Statistics Portugal. Sistema integrado de metainformação – <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes?id=7957&lang=PT>  
(consultado em 15/03/2014).

Memorandos: Documentos oficiais do Governo de Portugal –  
<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/primeiro-ministro/secretarios-de-estado/secretario-de-estado-adjunto-do-primeiro-ministro/documentos-oficiais/memorandos.aspx> (consultado 30-01-2014).

Observatório das Desigualdades – <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=64> e  
<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=39> (consultado 12-01-2014).

Após mais um pequeno intervalo, foi apresentado o **Painel 3 – Mediação em contexto de trabalho**, tendo havido uma alteração de orador (Sérgio Ferreira, por questões de horários, a nível pessoal, trocou a comunicação com Cristina Pires), como já foi referido anteriormente.

A moderadora deste painel, Paula da Felicidade Martins apresentou as oradoras e as comunicações, dizendo que:

“A Comunicação *Pedagogia e mediação social: um estudo de caso sobre crianças em situação de vulnerabilidade familiar*, vai ser apresentada por Cristina Mesquita, doutorada em Estudos da Criançada e docente no departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Bragança que aborda o papel dos educadores de infância e dos educadores sociais como profissionais pedagógicos e a oportunidade de intervenção socioeducativa de carácter mediativo assente num contexto de trabalho transversal a um contexto familiar e social.

A comunicação *Episódios de Intervenção Socioeducativa: Uma Reflexão* vai ser apresentada Rosa Novo, doutorada em Estudos da Criança, em parceria com Ana

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

Raquel Prada e Paula Vaz, docentes do Departamento de Psicologia da Escola Superior de Educação de Bragança”.

Apresentamos escrita, na íntegra, a comunicação apresentada pelas docentes do Departamento de Psicologia.

### **Episódios de Intervenção Socioeducativa: Uma Reflexão**

Rosa Novo, Ana Raquel Prada e Paula Vaz – Departamento de Psicologia da Escola Superior de Educação de Bragança

#### **Introdução**

Assumindo uma supervisão ecológica (Alarcão & Canha, 2013; Shön, 2000), há fundamento para afirmar que se torna necessário apoiar o formando, quer nos momentos de transição ecológica, quer nas interrelações mesossistémicas bem como nos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Embora a supervisão no âmbito da Educação Social mereça o interesse de muitos investigadores e seja já referida em alguns trabalhos (Carballeda, 2007; Cartier & Janicot, 2008; Cruells, 2009; Hernandez Aristu, 2004), a intervenção socioeducativa do formando raramente é, em si mesma, o objeto de estudo.

A intervenção socioeducativa é uma das componentes integradoras da licenciatura em Educação Social e tem por finalidade explícita iniciar os formandos no mundo da prática profissional. A sua compreensão no contexto atual implica, no entanto, refletir nas tensões que a marcam e nos desafios que lhe estão subjacentes. Mas para que tal possa acontecer existe ainda “a necessidade de um referencial teórico consolidado específico para a área, para dar suporte às discussões e propostas” (Machado, 2011:264).

Assim, e dada a escassez de conhecimento sistematizado no âmbito da intervenção socioeducativa, foi desenvolvida esta investigação tendo como questão de partida: *Em que medida o relato de episódios da intervenção socioeducativa pode funcionar como instrumento reflexivo da formação prática dos educadores sociais?* A partir desta delinearam-se os seguintes objetivos:

- (i) descrever e interpretar os episódios reportados pelos formandos no âmbito da intervenção socioeducativa;

(ii) Evidenciar as potencialidades dos episódios como estratégia de reflexão e formação.

No contexto desta investigação é importante recordar que não se constitui como uma mera referência a práticas, pelo contrário, a análise dos episódios dos formandos procura dinamizar uma construção reflexiva que, como salienta Machado (2011, p. 264), possibilite o “impulsionar e fundamentar pesquisas e produção de conhecimentos”.

### **Metodologia**

O presente trabalho é de carácter exploratório e descritivo, o que justifica uma metodologia qualitativa, centrada na análise de conteúdo (Bardin, 2008).

### **Participantes**

Participaram neste estudo 67 alunos de um total dos 94 inscritos no ano letivo 2012-2013, no regime diurno da licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação de Bragança, aqui designados de E1 a E67. A maioria pertence ao sexo feminino (91%), com uma média etária de 23 anos de idade.

### **Instrumento e procedimento de recolha dos episódios**

Os formandos foram informados acerca dos objetivos do estudo e esclarecidos relativamente à confidencialidade dos dados recolhidos e ao anonimato dos participantes e das respetivas instituições. Uma vez obtido o consentimento cada formando recebeu, no final de uma aula, um questionário aberto em suporte papel com uma única questão:

“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”.

### **Análise de dados**

Os episódios foram sujeitos a uma leitura repetida e atenta com a finalidade de se detetarem as categorias *à posteriori* (Bardin, 2008; Vala, 1986), optando-se pela unidade de sentido por considerar-se que deste modo haveria menos risco de distorcer a

informação recolhida. 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

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Valorização da Intervenção Socioeducativa</b>	Indicação de qualificativos positivos ou negativos em relação à intervenção socioeducativa.
<b>Impacto emocional</b>	Indicação de estados emocionais de valência positiva ou negativa.
<b>Imagens veiculadas face à população alvo</b>	Descrição de características alusivas à população-alvo.
<b>Estratégias de Intervenção Socioeducativa</b>	Referência a técnicas/instrumentos ou atividades.
<b>Perceção de benefícios</b>	Identificação de aprendizagens alcançadas.

### Discussão de resultados

Na categoria “**Valorização da Intervenção Socioeducativa**” emerge uma apreciação positiva 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. Contudo, é de realçar que a apreciação de valência positiva (F=25) é descrita de uma forma global e abrangente como se verifica nos seguintes excertos:

“(…) Estou a adorar / está a ser muito enriquecedor (…)” (E18)

“(…) O estágio tem sido uma experiência ótima (…)” (E27)

“ (...) Tem sido uma experiência boa / e estou a crescer (...)” (E31)

Apesar das apreciações positivas existe a alusão, embora numa frequência claramente reduzida (F=2), de uma apreciação negativa, sendo esta focalizada na mediação em contexto de trabalho e no processo comunicacional estabelecido entre a instituição de ensino superior e a instituição parceira, no âmbito da intervenção socioeducativa.

Na categoria alusiva ao **“Impacto Emocional”** evidenciam-se referências aos estados emocionais vivenciados pelos formandos perante as situações sociais (quadro 2), sendo a frequência de estados emocionais de valência negativa (F=16) superior à frequência dos de valência positiva (F=10). Estes dados reforçam a necessidade de reconhecer e valorizar a sobrecarga emocional a que os formandos podem estar sujeitos.

#### Quadro 2

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)

Relativamente à categoria **“Imagens veiculadas face à população alvo”** sobressai um predomínio de imagens positivas (F=21) das populações-alvo (crianças, adultos e idosos) e das relações interpessoais (quadro 3), explicitando de forma clara nos episódios abordagens de aproximação, de carinho e de gratificação pessoal.

### Quadro 3

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>

Contudo, no que concerne às imagens veiculadas de valência negativa (F=7) conduz, curiosamente, à adoção de uma postura messiânica patente nos seguintes exemplos:

“ (...) **basta** um abraço para **se sentirem valorizados** (...)” (E16)

“ (...) **Depois de algumas atividades** eles [os idosos] sentiram-se felizes que não sabiam o que dizer / pois **sentiam que já eram úteis** (...)” (E40)

“ (...) **Parece que só precisam** de alguém para conversar (...)” (E44)

A categoria “**Estratégias de Intervenção Socioeducativa**” é, indubitavelmente, a que surge com maior preponderância (F=41). Na análise dos episódios surge em particular uma certa apetência pela descrição de ações generalizadas como realizar atividades (F=30) e o uso, apesar de em menor expressão, de técnicas específicas (F=11) como se ilustra no quadro 4.

Estas ações, apesar de necessárias como uma parte integrante da intervenção, enfatizam acima de tudo “o que se faz” em detrimento da reflexão do “por que se faz”. Haverá que definir um equilíbrio entre estes dois pólos necessários à manutenção da qualidade da intervenção.

#### Quadro 4

Sistema de Categorias		Ilustração
Estratégias de Intervenção Sócioeducativa	A.técnicas	“ (...) fiz uma visita domiciliária (...)” (E14) “ (...) observei uma sessão no tribunal (...)” (E23) “ (...) realizei uma entrevista (...)” (E60)
	B.atividades	“ (...) Fizemos a festa do magusto (...)” (E29) “ (...) tocar com os idosos vários instrumentais (...)” (E48) “ (...) Fizemos um desfile de moda (...)” (E43)

Por fim, na categoria **“Perceção de benefícios”**, nos episódios relatados pelos formandos (F=17) destaca-se, sobretudo, a emergência de processos de conscientização em relação à realidade social na qual intervêm (F=9), como se exemplifica no quadro 5.

#### Quadro 5

Sistema de Categorias	Ilustração
Perceção de benefícios	“ (...) Nem sempre a 1ª impressão é a correta (...)” (E1) “ (...) presenciar a pobreza, os maus-tratos e o desrespeito é bastante diferente do que imaginava (...)” (E62)

Nesta categoria foi ainda possível reconhecer a explicitação de outras aprendizagens (F=8), em especial, a validação dos saberes académicos e práticos, como é possível constatar nos seguintes exemplos:

“ (...) É com a experiência que nos vamos tornando profissionais (...)” (E10)

“ (...) É uma área dura [violência doméstica] que requer muitos conhecimentos (...)” (E23)

“ (...) já me sinto mais capaz de manter um diálogo (...)” (E36)

#### Considerações finais

Ainda que os resultados apresentados sejam referentes a uma amostra de conveniência, e não a uma avaliação da mediação em contexto de trabalho, optou-se

pela sua apresentação, uma vez que os mesmos poderão ajudar a refletir e a melhorar os processos de supervisão.

Eis os dados que despontam do estudo exploratório:

- (i) indícios de impacto emocional dos formandos perante realidades sociais que conduzem a um choque de realidade;
- (ii) o estabelecimento de relações lineares e simplistas que conduzem a uma visão messiânica;
- (iii) indício de um certo activismo de forma alienada, apesar de ser perceptível no mesmo a valorização das relações interpessoais e de uma construção de imagens positivas em relação à população alvo;
- (iv) escassa apresentação da perceção de benefícios.

Esperamos que os resultados deste estudo contribuam para a reflexão sobre a qualidade na formação de Educadores Sociais, bem como sobre a sua praxis.

Para terminar apresenta-se um excerto de um dos episódios que aponta para uma tensão entre poder ser agente de mudança e, ao mesmo tempo, ser mero agente de manutenção:

“(…) Numa campanha de sensibilização com as pessoas face à Violência Doméstica apareceram homens com o seu super-machismo do século passado, com bocas do género: ai, se as mulheres levam é porque as merecem!!! Achas normal? Só me apetecia bater-lhes (...)” (E57).

## **Bibliografia**

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- 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 (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 1* (p. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- 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.

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

Hernandez Aristu, J. (2004). *Testimonio de supervisión. Diez años formando supervisores/as*. Valencia: Autor Editor.

Machado, E. M. (2011). Pedagogia social: percursos, concepções e tendências. In R. Silva et. al. (Coord), *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.

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* (p. 101-128). Porto: Afrontamento.

Terminadas as comunicações e a fim de dar cumprimento ao estabelecido no programa das II Jornadas Ibéricas em Educação Social procedeu-se à **Síntese das comunicações apresentadas para o livro de atas**, a cargo de Maria do Nascimento Mateus, Orlando Gama e André Herculano de Sousa, docentes do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, cuja apresentação se transcreve.

### **Resumo**

O presente texto compromete-se a sintetizar as principais ideias apresentadas e colocadas à discussão aos participantes das II Jornadas Ibéricas de Educação Social através da conferência inaugural e das demais comunicações subordinadas ao tema: - Paradigma de incerteza, metamorfoses sociais e mediações educativas.

### **Abstract**

This paper undertakes to summarize the main ideas presented and made available to the participants of the discussion II Iberian Conference on Social Education through the inaugural conference and other communications under the theme: - Paradigm of uncertainty, social and educational metamorphoses mediations.

As II Jornadas Ibéricas de Educação Social subordinadas ao tema: - Paradigma de incerteza, metamorfoses sociais e mediações educativas, surgem, à semelhança das I Jornadas Ibéricas, realizadas há dois anos, com a convicção de criar um espaço ibérico de reflexão que valorize uma atuação integrada entre os diferentes setores de atividade, de serviços e de instituições, de forma a construir projetos e programas que vão ao encontro dos desafios contemporâneos da intervenção socioeducativa.

Deste modo, a sua metodologia e finalidade é a de que, partindo da análise de dados vivenciais e modos de ação no terreno, de forma fundamentada, se reflita sobre conceções alternativas, analise diferentes práticas de mediação em contexto de trabalho e problematize algumas perspetivas para o futuro.

Na conferência inaugural, subordinada ao tema “Questões sociais e mediações educativas: que paradigma?”, a Professora Doutora Maria do Nascimento Mateus desenvolve, de forma global e consistente a temática da educação social e do perfil profissional do educador. Reflexão que questiona e reposiciona a educação social como área de investigação e ação voltada para a formação do cidadão, patamar privilegiado que deu o mote aos trabalhos através da proposta da mediação educativa. Esta surge como formulação necessária e premente no contexto atual, preenchido por constantes metamorfoses sociais e em sede de um novo paradigma adjetivado - de incerteza. Como em todos os níveis de atuação do Homem, a incerteza conduz à fragilidade e abre portas à possibilidade de agirmos pela e na marginalização/exclusão. Fatores e fenómenos do processo social que podem ser obviados e geridos pela atitude interventiva e sistémica do educador social. Às constantes mutações económicas, políticas e ideológicas que afetam a sociedade contemporânea respondemos, pois, com a necessidade de encontrar uma linguagem comum que seja geradora de verdadeiro consenso e potenciadora de respostas eficazes.

Percorrendo as sucessivas leituras e interpretações da designação que engloba o substantivo educação e o adjetivo social, remete, em última análise, para a condição inelutável daquela primeira que é, por essência, social. Como tal, lidando com os problemas mais variados e marcantes da vida em sociedade, o educador social é o agente privilegiado da educação inclusiva. No palco de uma sociedade ativa e virada para o trabalho como elemento chave da dinâmica social, este profissional, agindo através da mediação socioeducativa, tende a promover uma saudável e eficiente relação gerada na triangulação escola/família/comunidade. Neste processo de pesquisa e ação salientam-se as diversas modalidades de intervenção - do processo de escuta à aceitação das pessoas, nos seus defeitos, virtudes e limitações; o esforço para pôr em jogo atitudes de antecipação; a retenção como sustentação de identidade; a afirmação da lei/norma; o duplo olhar (sobre si e sobre os outros); a perspetiva sistémica da ação; as múltiplas funções: de acompanhamento, avaliativa, de auxiliar do “eu”, de testemunho da

realidade, de polo identificador, de substituto parental, projetivas, de modificação de comportamento, de organizador, de mediador e de revelador de inquietações individuais. Num panorama tão completo, fica a certeza da envergadura e da relevância do trabalho do educador social.

Considerações fundamentais para a análise do tema “Metamorfoses sociais - perspectivas de futuro”, que foi iniciado pela ponderação de Sílvia Azevedo em torno da recuperação da história e metamorfoses da educação social. Lugar para a avaliação sobre a sua génese, processo de afirmação e profissionalização em Portugal. Portadora de um profundo sentido de transversalidade, condição necessária para a polivalência, esta área tem desenvolvido, igualmente uma apetência para a investigação e intervenção psicossocial. Adaptando-se às mudanças sociais, sustenta-se pelas práticas e reflexões dos seus profissionais, através da conceção e implementação dos projetos sociopedagógicos. Ou seja, concretizando o futuro da matriz profissional, enquanto perpetuador de mediações educativas eficientes, em contextos de incerteza. Desde a génese consumada no paradigma assistencialista até à contemporaneidade vivificada pelo valor da pedagogia social, podemos perceber a afirmação de uma sólida identidade, particularmente, em redes sociais mais fragilizadas.

A educação social aponta, assim, para a condição essencial do ser humano, que na intervenção de Cristina Palmeirão, “Nós humanos”, encontra o exemplo fornecido pelos dados objetivos do trabalho de campo, na sequência do Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e Solidariedade entre Gerações (2012). Neste surge, de forma evidente, a rutura com a incerteza do papel do educador, focalizando, redirecionando e dinamizando os paradigmas e as matrizes do corpo social. Trabalho que ausculta as interpretações e representações do meio social em escalões etários cuja condição permite ainda a modelação de visões e de comportamentos - o *habitus*. Demonstra-se, assim, que a educação intergeracional, não é, simplesmente, uma atividade lúdica mas uma cultura e uma pedagogia.

Neste sentido, a dinâmica social está recetiva à evolução do perfil profissional do educador. Ora, para tal, a transmutação da incerteza do paradigma só pode ser feito nos moldes que nos organizam e corporizam enquanto sociedade, nomeadamente pelo suporte que constitui a linguagem jurídica. Para Maria Monserrat León Guerrero, refletindo sobre a “Orígenes Y Educación de los derechos humanos como medio para la

justicia social”, devemos centrar-nos numa entronização do direito e da norma, processo historicamente definido e fundamento da representação fundamental da sociedade contemporânea, apontando a via do futuro. Valorizando a missão da educação, como produtora privilegiada de justiça social, a sociedade atual vem demonstrando a sua importância através de mecanismos legais e acordos internacionais onde pontuam a declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) ou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959). Podemos, igualmente, compreender o longo traço diacrónico que recua ainda mais, através da análise histórica do processo dos Descobrimentos e Expansão Ibéricas - de que é exemplo a figura interventiva e popular de Montesinos, na ilha de Santo Domingo, no longínquo ano de 1511. Decurso que invoca as funções socializadora e compensatória do trabalho hoje realizado no campo da educação social.

“Pobreza y exclusión social: los retos de la educación social” foi o título da comunicação de abertura do painel 2: - “Desafios da contemporaneidade na intervenção socioeducativa” apresentada por Jesús Valero Matas da Universidade de Valladolid em colaboração com Juan Romay Coca e Juan Merino. Os autores tiveram a amabilidade de apresentar uma perspetiva dos fenómenos temáticos da pobreza e da exclusão social como um desafio da educação social argumentando de feição deveras inteligível com aqueles que são de facto prioridades primárias dos grandes objetivos de desenvolvimento do milénio estabelecidos pela ONU, em 2000 a cumprir até 2015.

Contudo, os esclarecimentos da comunicação revelam que tal meta está longe da exequibilidade e da satisfação desejada, pelo que o desafio, infelizmente, se mantém!

A sua contemporaneidade sempre eterna é agravada, porém, num contexto mundial de crise económica e social que constituem entrave à erradicação da miséria e fome extremas.

Conscientes da exigência do cumprimento de tal meta do milénio, o grande desafio que os autores estabelecem, apresentam e propõem, e, no qual, os educadores sociais podem e devem intervir, desenvolvendo a sua atividade da forma que tão bem a sabem executar, são as questões de justiça social e de gestão dos recursos, isto é, dizer de forma equitativa e proporcional às necessidades dos demais grupos e classes sociais.

“Pedagogia e mediação social: um estudo de caso sobre crianças em situação de vulnerabilidade familiar” designa a comunicação apresentada por Cristina Mesquita do

Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Bragança e neste contexto foi colocado em evidência o papel que os educadores de infância e os educadores sociais como profissionais pedagógicos têm a oportunidade de intervenção socioeducativa de carácter mediativo com génese num contexto de trabalho transversal a um contexto familiar e social, na medida em que é proposto um apelo ao incremento e ao desenvolvimento das aptidões essenciais à identificação de situações de vulnerabilidade social que potencialmente as crianças a seu cargo estão envolvidas.

Não somente se contextualiza o papel dos educadores como mediadores num contexto de trabalho que exigem uma mediação familiar dos envolvidos, como também, estabelece um elo de charneira passível de generalização, no contexto temporal e espacial em que se enquadram através da definição e aperfeiçoamento das estratégias de atuação, prevenção e, quiçá, da mitigação exequível e desejada dos demais riscos sociais e seus níveis de vulnerabilidade.

Trata-se sobremaneira de um desafio contemporâneo à intervenção socioeducativa gentilmente apresentado aos profissionais em pedagogia social.

A comunicação seguinte foi apresentada por Sérgio Ferreira, investigador no Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto intitulada: - “As (in) compatibilidades da exclusão social no projeto de uma sociedade democrática: exemplos da realidade periférica portuguesa”. O conceito de exclusão social surge aqui na sua contextualização sequencial económica e social causais, considerando um processo que advém de uma precariedade intensa, provocadora de uma situação de pobreza dirigida a uma nova realidade de exclusão social, sobre as quais, as políticas do tipo estado providencia de há muito tempo atrás executadas não tiveram a capacidade de evitar, demonstrando total ineficácia, sobretudo quando a interferência de uma variável como uma crise económica e social vem a demonstrar toda a sua desatualização e desproporcionalidade à realidade atual.

A reflexão aqui proposta proporciona uma oportunidade evidente para a apresentação e discussão de políticas mais eficazes e adaptadas à contemporaneidade de Portugal que permitam atuar na prevenção e erradicação dos fenómenos de precariedade, de pobreza e de marginalização, que antecedem a exclusão social, um cancro da sociedade atual.

Inserida no painel 3 – “Mediação em contexto de trabalho” surge a comunicação “Episódios de Intervenção Socioeducativa: Uma Reflexão”, apresentada por Rosa Novo da Escola Superior de Educação de Bragança, que, expõe as considerações principais do trabalho conjunto com Ana Raquel Prada e Paula Vaz, ambas da mesma instituição.

A reflexão apresentada dirigida a episódios de intervenção socioeducativa e da supervisão formativa envolvida através de uma avaliação e perspetiva de compreensão crítica da iniciativa dos formandos, constitui-se ou potencializa-se como um muito provável instrumento de reflexão, revisão, reajustamento ou reformulação total ou parcial das práticas em contexto de trabalho formativo, deveras fundamental e muito provavelmente um exemplo precioso e de excelência de uma prática de mediação a desenvolver de forma generalizada.

Posteriormente, a Coordenadora do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação de Bragança, Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus irá encerrar os trabalhos das jornadas, enaltecendo o trabalho de todos os participantes, comunicadores, organizadores e demais colaboradores, inclusive a direção da instituição que se fez representar, quer na abertura, quer no final das jornadas, das quais fizeram, de forma esclarecedora, um primeiro balanço positivo das mesmas.

### **Encerramento**

Após a apresentação da síntese das várias intervenções apresentadas anteriormente procedeu-se ao encerramento das II Jornadas Ibéricas em Educação Social, com a presença do Diretor da Escola Superior de Educação – Doutor António Francisco Ribeiro Alves que nos bridou com as seguintes palavras:

“Temos o ponto de vista segundo o qual qualquer intervenção na realidade - em particular a social - emana da convicção e do conhecimento. A convicção é a da absoluta necessidade da intervenção social e educativa como abordagem privilegiada aos desafios contemporâneos. Uma intervenção desta natureza respeita as identidades dos seus destinatários na medida que recorre à educação, ou seja, recorre à progressiva interiorização da necessidade de mudança. O conhecimento é o da realidade social; e porque se pretende científico, além de vivencial, abre-se ao escrutínio reflexivo e crítico de investigadores, de educadores sociais no ativo e em formação. O presente livro de atas é um testemunho da convicção e do conhecimento resultantes das II Jornadas

Ibéricas de Educação Social subordinadas ao tema Paradigma de Incerteza: Metamorfoses Sociais e Mediações Educativas. Acreditamos que será um quadro de referência para todos quantos se interessam pela Educação Social. Estes não se confinarão ao espaço ibérico, tendo em conta a qualidade das comunicações. Parabéns a todos os intervenientes. Não só foram felizes no tema, também o foram na concretização das jornadas”.

A Doutora Maria do Nascimento Mateus encerrou a sessão, proferindo as seguintes palavras:

“Chegamos ao fim de um dia intenso e denso de conceitos, de questões, de teorias e práticas. Obrigada pela vossa resistência, numa sexta - feira, onde, eu sei, todos sabemos, da vossa vontade em partir para o calor da vossa família retemperando a alma para iniciarem mais uma nova semana longe de casa. Agradeço a todos os palestrantes, que nos brindaram com intervenções que, cada um à sua maneira, foram de encontro aos desafios contemporâneos de uma intervenção socioeducativa, partindo uns de um a análise de dados vivenciais e de ação no terreno, levando-nos outros a uma reflexão profunda sobre as questões sociais e as mediações educativas em contexto de trabalho. Poderemos, assim, problematizar e projetar um futuro mais risonho.

Agradeço à Câmara Municipal de Bragança que colaborou connosco nas ofertas que foram distribuídas aos palestrantes, bem como ao Instituto Politécnico e à Caixa Geral de Depósitos que nos ofereceu as pastas que foram distribuídas a todos os inscritos.

Um apalavra muito especial de agradecimento à direção da Escola Superior de Educação de Bragança pela forma pronta, amável e simpática como recebeu e colaborou neste evento.

A todos, muito obrigada”.

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Cristina Mesquita Pires - (Portugal, Escola Superior de Educação de Bragança)  
Cristina Palmeirão – (Portugal, Universidade Católica do Porto)  
Jesus Valero Matas – (Espanha, Universidad de Valladolid)  
Juan Romay Coca – (Espanha Universidad de Valladolid/Soria)  
Maria do Nascimento Mateus – (Portugal, Escola Superior de Educação de Bragança)

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

André Garibaldi  
Cristina Mesquita Pires  
Maria do Nascimento Mateus (coordenadora)  
Maria Emília Nogueiro  
Orlando Gama  
Paula Martins  
Pedro Couceiro

### **SECRETARIADO**

Maria do Nascimento Mateus (coordenadora)  
Cristina Mesquita Pires  
Maria Emília Nogueiro  
Paula Martins  
Aluno/as dos cursos de licenciatura e de mestrado em Educação Social

### **COORDENADORA DA EDIÇÃO**

Livro de atas das II Jornadas Ibéricas de Educação Social – Paradigma de incerteza: metamorfoses sociais e mediações educativas

Maria do Nascimento Esteves Mateus