

Educa- to- ria



EDITORIAL

PT

Editor: José Luís Gonçalves

Organizadoras do número temático: Daniela Gonçalves e María Jesús Vítton

Compromissos Educativos na Construção de uma Cidadania Saudável

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030, para se materializarem, requerem ser problematizados nos mais diversos campos do saber. Com este número temático subordinado ao tema «Compromissos Educativos na construção de uma Cidadania Saudável» quisemos proporcionar um fórum de debate académico que favorecesse a partilha de perspetivas inovadoras da intervenção educativa. O estímulo intelectual que as organizadoras deste número emprestaram a esta iniciativa colocam-nos diante de um modo de conhecer, refletir e articular o pensamento educacional que é, na sua raiz, simultaneamente, complexo e aberto. Edgar Morin tem insistido na relação intrínseca entre pensamento complexo e solidariedade. Isto pressupõe encontrar e promover um novo paradigma epistemológico assente na solidariedade entre aqueles que assumem a interdependência social-planetária e a responsabilidade mútua - isto é, a obrigação de solicitude e de resposta face a outrem e ao planeta - como uma imperativo ético!

EDITORIAL

ENG

Editor: José Luís Gonçalves

Thematical number organizers: Daniela Gonçalves e María Jesús Vítton

Educational Commitments in the construction of a Healthy Citizenship

The 17 Sustainable Development Goals until 2030, in order to materialize, require questioning in the most diverse fields of knowledge. With this thematic issue under the theme «Educational Commitments in the construction of a Healthy Citizenship» we wanted to provide an academic debate forum that would favor the sharing of innovative perspectives on educational intervention. The intellectual stimulus that the organizers of this issue lent to this initiative put us in front of a way of knowing, reflecting and articulating educational thinking that is, at its root, simultaneously complex and open. Edgar Morin has insisted on the intrinsic relationship between complex thinking and solidarity. This presupposes finding and promoting a new epistemological paradigm based on solidarity between those who assume social-planetary interdependence and mutual responsibility - that is, the obligation of solicitude and response to others and the planet - as an ethical imperative!

NOTA INTRODUTÓRIA

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti (ESEPF) | FEP-UCP/ECHR | SIeP da UAM

María Jesús Vítton

Universidade Autónoma de Madrid (UAM) | SIeP da UAM

NOTA INTRODUTÓRIA

PT

Sabemos que a cultura é um processo dinâmico associado às próprias condições de vida das pessoas que, como tal, incide na vida destas e vice-versa. Ao conceito de cultura poderíamos aplicar o princípio físico da energia: não se cria nem se destrói, apenas se transforma. E transforma-se pelas opções que se tomam num dado momento e pelas interações, inevitáveis, com outras culturas, o que implica, em nosso entender, compromissos educativos na construção de uma cidadania saudável. Daqui pode resultar o carácter mestiço das culturas. Na realidade, uma cultura é a soma de todas as influências exteriores que recebeu. Tentar procurar uma raiz única, uma essência única e autêntica, conduz não só à ruína desta cultura, mas também aos piores excessos que a história demonstrou. Ora, todos os seres humanos, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. Partindo do pressuposto que se queremos contribuir com algo novo, temos de nos preparar de modo novo, consideramos que esse novo exige uma postura profissional docente muito mais aberta, flexível e interdependente. Consideramos, pois, que só quebrando o isolamento profissional docente é que conseguiremos estar à altura da complexidade dos modos de aprender e ensinar na contemporaneidade. Parafraseando Covey (2017, p. 9): “as maiores e mais inspiradoras escaladas da história não são exemplos de realização individual, mas antes histórias do poder extraordinário de equipas unidas, talentosas e preparadas que se mantêm dedicadas e que partilham uma visão do final desejado”. Há, portanto, a necessidade de um investimento noutra tipo de atividades educativas e estratégias pedagógicas que estimulam a centralidade do processo de aprendizagem dos alunos/pessoas, bem como um aprender em conjunto, participativo, crítico, criativo e autónomo, fomentando a construção conjunta de uma cidadania saudável. Sublinhamos, pois, a reflexão de Cosme (2009, 2018), Trindade e Cosme (2010) e Bona (2017) sobre o papel dos professores, a saber: não se trata de encontrar uma terceira via para o desempenho docente (equilibrando a ação instrucional com a ação mediadora), mas antes entender a Escola como um mundo de vida e, por isso, “os docentes deverão contribuir ativamente para que um tal objetivo se concretize. Isto significa que a gestão curricular e pedagógica ocorre tendo em consideração a

necessidade de estabelecer uma relação entre alunos e o património cultural dito comum, de forma a suscitar as aprendizagens significativas dos primeiros e o processo de formação que tanto potencia como resulta de tais aprendizagens” (Cosme, 2018, p.14).

Deste modo, é possível compreender o carácter mutável e evolutivo do conceito de identidade, de património cultural, de instituição de ensino (enquanto mundo de vida). Por outras palavras, a identidade não é um dado rígido e imutável, mas antes fluída - um processo sempre em movimento, no qual continuamente nos afastamos das próprias origens. Assim, só uma identidade morta é uma identidade fixa. As culturas perecem no isolamento e prosperam na comunicação. Por isso, o direito à diferença cultural diante da dos outros - que nem existiu nem existe - nem deve tentar evitar estes fenómenos de globalização, porque contribuem de forma espontânea para a mudança e a diversificação que são inerentes às culturas vivas, de maneira tão natural como é o facto de terem uma especificidade própria. Entrar em contacto com outros não implica, necessariamente, perder a identidade nem renunciar àquilo que nos é próprio, mas é motivo para revermos a visão que temos do que é nosso.

Concordamos com João Maria André (2005) quando considera que os outros mundos são afinal os nossos mundos e o caminho para o diálogo passa pelo entendimento desta identidade compósita e plural.

Certamente que os professores devem investir (também) em momentos de diálogo, de negociação, de reflexão e de arbitragem de projetos e iniciativas. Neste alinhamento, consideramos que os conflitos em sociedades complexas podem ser entendidos como uma excelente oportunidade para refletir sobre quem somos e que realidade pretendemos desvendar de forma independente e interdependente, implicando um investimento sério de comprometido numa atitude de consciência cívica saudável.

Saber e admitir que somos fruto de uma identidade plural e composta que traz consigo transformações e desafios marcados por agendas do século XXI à comunidade global, para além dos muitos desafios dirigidos aos profissionais de educação, implica saber que é hora de assumir a perenidade do ser aprendente, promovendo uma reflexão crítica para avançar na melhoria e qualidade dos projetos em que estamos envolvidos, ajustando processos e fazendo com que as propostas personalizadas sejam uma oportunidade real de aceitação de fragilidades, não deixando de propor reajustes valiosos, nos moldes mencionados por Carbonell (2001).

Os artigos deste número da Saber Educar revelam a importância de uma educação com pressupostos numa filosofia da problematização, que cultiva a ação educacional como ação dialógica, apresentando a recriação de cenários potenciais de compromissos na democratização da prática educacional, onde o poder de agência dos docentes geram uma comunidade educativa mais democratizadora.

Desejamos que a leitura dos artigos possamos abrir caminho a novas formas de pensar, de atuar e partilhar uma visão de construção de um mundo mais solidário e comprometido, tal como é sugerido por todos os autores, cuja grande finalidade consiste na concretização de uma prática emancipadora dos sujeitos e de comunidades saudáveis.

Referências

- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne.
- Bona, C. (2017). *A nova escola*. Lisboa: Penguin Random House.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Covey, S. (2017). *O 8.º Hábito. Da Eficácia à Grandeza*. Lisboa: Gradiva.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

NOTA INTRODUTÓRIA ESP

Sabemos que la cultura es un proceso dinámico asociado a las propias condiciones de vida de las personas que, como tal, incide en la vida de estas y viceversa. Al concepto de cultura, podríamos aplicar el principio físico de la energía: no se crea ni se destruye, solo se transforma. Y se transforma por las opciones que se toman en un momento dado y por las interacciones inevitables con otras culturas, lo que implica, desde nuestra perspectiva, compromisos educativos en la construcción de una ciudadanía saludable. De aquí, puede resultar el carácter mestizo de las culturas. En realidad, una cultura es la suma de todas las influencias exteriores que recibió. Intentar buscar una raíz única, una esencia única y auténtica, conduce no solo a la ruina de esa cultura, sino también a los peores excesos que la historia demostró. Ahora bien, todos los seres humanos y todas las culturas participan inexorablemente de otras culturas, incluso con relaciones de conflicto y dominio. Partiendo del hecho de que si queremos contribuir con algo nuevo nos tenemos que preparar de una forma nueva, consideramos que ese nuevo exige una postura profesional docente mucho más abierta, flexible e interdependiente. Consideramos entonces que únicamente rompiendo el aislamiento profesional docente, conseguiremos estar a la altura de la complejidad de los modos de aprender y enseñar en la contemporaneidad. Parafraseando a Covey (2017, p. 9): “Las mayores y más inspiradoras escaladas de la historia no son ejemplos de realización individual, sino que son historias del poder extraordinario de equipos unidos, talentosos y preparados que se mantienen dedicados y que comparten una visión del final deseado”. Existe, por tanto, la necesidad de una inversión en otro tipo de actividades educativas y estrategias pedagógicas que estimulan la centralidad del proceso de aprendizaje de los alumnos/personas, así como un aprender en conjunto, participativo, crítico, creativo y autónomo, fomentando la construcción conjunta de una ciudadanía saludable. Subrayamos así la reflexión de Cosme (2009, 2018), Trindade y Cosme (2010) y Bona (2017) sobre el papel de los profesores, a saber: no se trata de encontrar una tercera vía para el desempeño docente (equilibrando la acción instructiva con la acción mediadora), sino entender previamente la Escuela como un mundo de vida y, por eso, “los docentes deberán contribuir

activamente para que tal objetivo se concrete. Esto significa que la gestión curricular y pedagógica ocurre teniendo en cuenta la necesidad de establecer una relación entre alumnos y el patrimonio cultural común, de forma que suscite los aprendizajes significativos de los primeros y el proceso de formación que tanto potencia como resulta de tales aprendizajes” (Cosme, 2018, p. 14).

De esta forma, es posible comprender el carácter mutable y evolutivo del concepto de identidad, de patrimonio cultural, de institución de enseñanza (en cuanto mundo de vida). En otras palabras, la identidad no es un dato rígido e inmutable, sino que es fluido —un proceso siempre en movimiento, en el cual continuamente nos alejamos de los propios orígenes—. Así, solo una identidad muerta es una identidad fija. Las culturas mueren en el aislamiento y prosperan en la comunicación. Por eso, el derecho a la diferencia cultural delante de la de los otros —que ni existió, ni existe— ni debe intentar evitar estos fenómenos de globalización, porque contribuyen de forma espontánea para el cambio y la diversificación que son inherentes a las culturas vivas, de forma tan natural como es el hecho de tener una especificidad propia. Entrar en contacto con otros no implica, necesariamente, perder la identidad ni renunciar a aquello que nos es propio, pero es motivo para que revisemos la visión que tenemos de lo que es nuestro.

Estamos de acuerdo con Joao Maria André (2005), cuando considera que los otros mundos son, al final, nuestro mundos, y el camino para el diálogo pasa por el entendimiento de esta identidad compuesta y plural.

Ciertamente que los profesores deben invertir (también) en momentos de diálogo, de negociación, de reflexión y de arbitraje de proyectos e iniciativas. En este alineamiento, consideramos que los conflictos en sociedades complejas pueden ser entendidos como una excelente oportunidad para reflexionar sobre quién somos y qué realidad pretendemos desvelar de forma independiente e interdependiente, implicando una inversión seria de compromiso en una actitud de consciencia cívica saludable.

Sabery admitir que somos fruto de una identidad plural y compuesta, que trae consigo transformaciones y desafíos marcados por agendas del siglo XXI a la comunidad global, además de los muchos desafíos

dirigidos a los profesionales de la educación, implica saber que es hora de asumir la perennidad del ser aprendiz, promoviendo una reflexión crítica para avanzar en la mejoría y calidad de los proyectos en que estamos implicados, ajustando procesos y haciendo con que las propuestas personalizadas sean una oportunidad real de aceptación de fragilidades, no dejando de proponer reajustes valiosos, en los moldes mencionados por Carbonell (2001).

Los artículos de este número de Saber Educar, revelan la importancia de una educación con presupuestos en una filosofía de la problematización, que cultiva la acción educativa como acción dialógica, presentando una recreación de escenarios potenciales de compromisos en la democratización de la praxis educacional, donde el poder de agencia de los docentes genera una comunidad educativa más democratizadora.

Deseamos que con la lectura de los artículos podamos abrir camino a nuevas formas de pensar, de actuar y compartir una visión de construcción de un mundo más solidario y comprometido, tal y como es sugerido por todos los autores, cuya gran finalidad consiste en la concretización de una praxis emancipadora de los sujetos y de comunidades saludables.

Referencias

- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne.
- Bona, C. (2017). *A nova escola*. Lisboa: Penguin Random House.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Covey, S. (2017). *O 8.º Hábito. Da Eficácia à Grandeza*. Lisboa: Gradiva.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

INTRODUCTORY NOTE

ENG

We know that culture is a dynamic process associated with people's own living conditions, which, as such, affects their lives and vice versa. We could apply the physical principle of energy to the concept of culture: it is neither created nor destroyed, it is only transformed. And it is transformed by the options that are taken at a given moment and by the inevitable interactions with other cultures, which implies, in our view, educational commitments in the construction of a healthy citizenship. This can result in the mestizo character of cultures. In reality, a culture is the sum of all the outside influences it has received. Trying to look for a single root, a unique and authentic essence, leads not only to the ruin of this culture, but also to the worst excesses that history has shown. Now, all human beings, all cultures, they participate inexorably in other cultures, even with relations of conflict and dominance. Based on the assumption that if we want to contribute with something new, we have to prepare ourselves in a new way, we consider that this new one requires a professional attitude that is much more open, flexible and interdependent. We believe, therefore, that only by breaking the professional isolation of teachers will we be able to live up to the complexity of the ways of learning and teaching today. Paraphrasing Covey (2017, p. 9): "the biggest and most inspiring climbs in history are not examples of individual achievement, but rather stories of the extraordinary power of united, talented and prepared teams that remain dedicated and share a vision of the end wanted". There are, therefore, the need for an investment in other types of educational activities and pedagogical strategies that stimulate the centrality of the students / people learning process, as well as a joint, participatory, critical, creative and autonomous learning, promoting the joint construction of a healthy citizenship. We therefore emphasize the reflection of Cosme (2009, 2018), Trindade and Cosme (2010) and Bona (2017) on the role of teachers, namely: it is not a matter of finding a third way for teaching performance (balancing action instructional with mediating action), but rather to understand the School as a world of life and, therefore, " teachers should actively contribute to achieving such an objective. This means that curricular and pedagogical management takes into

account the need to establish a relationship between students and the so-called cultural heritage, in order to raise the significant learning of the former and the training process that both enhances and results from such learning " (Cosme, 2018, p.14).

In this way, it is possible to understand the changing and evolving character of the concept of identity, cultural heritage, educational institution (as a world of life). In other words, identity is not a rigid and immutable data, but a fluid one - a process that is always in motion, in which we continually move away from our own origins. Thus, only a dead identity is a fixed identity. Cultures perish in isolation and thrive in communication. For this reason, the right to cultural difference vis-à-vis others - which neither existed nor does not exist - nor should it try to avoid these globalization phenomena, because they spontaneously contribute to the change and diversification that are inherent to living cultures, so naturally as is the fact that they have their own specificity. Getting in touch with others does not necessarily mean losing our identity or renouncing what is our own, but it is a reason to review our vision of what is ours.

We agree with João Maria André (2005) when he considers that the other worlds are, after all, our worlds and the path to dialogue passes through the understanding of this composite and plural identity. Certainly, teachers should invest (also) in moments of dialogue, negotiation, reflection and arbitration of projects and initiatives. In this alignment, we consider that conflicts in complex societies can be understood as an excellent opportunity to reflect on who we are and what reality we intend to unveil in an independent and interdependent way, implying a serious investment of committed in an attitude of healthy civic conscience.

Knowing and admitting that we are the result of a plural and composed identity that brings changes and challenges marked by 21st century agendas to the global community, in addition to the many challenges addressed to education professionals, implies knowing that it is time to assume the permanence of being learner, promoting critical reflection to advance the improvement and quality of the projects in which we are involved, adjusting processes and making personalized proposals a real opportunity for accepting weaknesses, while proposing valuable readjustments, along the lines mentioned by Carbonell (2001).

The articles in this issue of Saber Educar reveal the

importance of an education based on a philosophy of problematization, which cultivates educational action as a dialogical action, presenting the recreation of potential scenarios of commitments in the democratization of educational praxis, where the agency power of teachers generate a more democratizing educational community.

We hope that reading the articles can pave the way for new ways of thinking, acting and sharing a vision of building a more supportive and committed world, as suggested by all authors, whose great purpose is to achieve an emancipatory praxis subjects and healthy communities.

References

- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne.
- Bona, C. (2017). *A nova escola*. Lisboa: Penguin Random House.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Covey, S. (2017). *O 8.º Hábito. Da Eficácia à Grandeza*. Lisboa: Gradiva.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

DERECHO A UNA
SALUD Y LIBERTAD
DE DECISIONES.
POSIBILIDAD DE
OPTAR AL USO
DE TERAPIAS
COMPLEMENTARIAS
(TC)

María Lourdes Casillas Santana
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge el derecho de las personas a la libertad de pensamiento, conciencia, religión o creencia, así como a la salud, el bienestar y la educación. En ese mismo sentido la OMS hace, para asegurar el derecho a la salud de las poblaciones, recomendaciones a los países entre las que se encuentra la integración de las TC en los Sistemas de Salud y una investigación adecuada; muchos países ignoran esta recomendación con el argumento de que son psudoterapias sin validez científica. La población las sigue usando sin el conocimiento de los profesionales de la salud lo que implica un riesgo para las personas. Para dar seguridad a los ciudadanos es necesaria la regulación en docencia y práctica, así como un consejo sanitario informado veraz a la población para que pueda decidir libremente.

Palabras clave:

Derechos Humanos. Terapias Complementarias. Terapias Alternativas. Salud. Seguridad pacientes.

Abstract:

The Universal Declaration of Human Rights sings up people's rights such as freedom of thought, conscience, religion or belief, as well as to health, well-being and education. In the same line of thought, World Health Organization (WHO), in order to guarantee the right to access to health services, recommends countries to include and integrate Complementary Therapies (CT) in health system portfolio services as well as promote research in this field. Nevertheless, many countries ignore this recommendation due to the argument that Complementary therapies are pseudo-therapies with no evidence. Taking in account that population continues using Complementary Therapies by their own initiative with no health professional supervision, it is necessary to regulate CT Training and practice in order to guarantee users security. Furthermore, it is mandatory to elaborate trustful health advices for promoting people informed and free decision-making.

Keywords:

Human Rights. Complementary Therapies. Alternative Therapies. Health. Patient Safety.

Los Derechos Humanos y las recomendaciones de la OMS

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (Naciones Unidas, 2015) se recoge el derecho de las personas a la libertad de pensamiento, conciencia y religión o creencia, así como a la salud, el bienestar y la educación.

Por otro lado, la OMS, máximo organismo en materia de salud, ha estado, desde su creación en 1946 y entrando en vigor su Constitución el 7 de abril de 1948, haciendo recomendaciones a los Gobiernos de todos los países para implementar políticas para asegurar el derecho a la salud de la población. Ya desde el inicio, dicho organismo (Organización Mundial de la Salud, 2014a), hace referencia específica en sus principios a

“...El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social. ...La extensión a todos los pueblos de los beneficios de los conocimientos médicos, psicológicos y afines es esencial para alcanzar el más alto grado de salud.

Una opinión pública bien informada y una cooperación activa por parte del público son de importancia capital para el mejoramiento de la salud del pueblo.” (pag 1)

Estos principios siguen plenamente vigentes y se han mantenido a pesar de las pequeñas modificaciones que se van realizando en las diversas Conferencias, la última modificación es de la 48 Conferencia celebrada en 2014 (Organización Mundial de la Salud, 2014a).

Como máximo organismo en materia de salud, la OMS y como parte de la salud de las personas define el término “calidad de vida” como la descripción de una conducta, un estado, una capacidad o un potencial o una percepción o experiencia subjetivas. Para su evaluación por parte de las personas contempla seis dimensiones para definir lo que es calidad de vida, salud y bienestar: Ámbito físico, Ámbito psicológico, Grado de independencia, Relaciones sociales, Medio, Espiritualidad/religión/creencia de cada persona (Organización Mundial de la Salud, 1998).

La OMS y las Terapias Complementarias

El uso de las Medicinas Tradicionales está bajo la supervisión de dicho organismo que lleva publicando diferentes informes en relación con las mismas, incluyendo informes tales como el publicado en 1996 acerca de la seguridad en la evaluación y preparación de productos herbarios en su anexo 11 (Comité de Expertos de la OMS en Especificaciones para las Preparaciones Farmacéuticas (1994 : Ginebra, Suiza) & World Health Organization, 1996), y ha seguido trabajando para asegurar la aplicación segura de las Medicinas Tradicionales con diversos informes y estrategias (Zhang, 2002) el último informe está publicado en 2013 (Organización Mundial de la Salud, 2014b), y hace recomendaciones a los países para que se implementen en el periodo 2014-2023 (Organización Mundial de la Salud, 2013) en el sentido de integrarlas en las políticas y sistemas de salud de los mismos.

La OMS define la medicina tradicional como aquellas prácticas, enfoques, conocimientos y creencias sanitarias diversas que incorporan medicinas basadas en plantas, animales y/o minerales, terapias espirituales, técnicas manuales y ejercicios aplicados de forma individual o en combinación para mantener el bienestar, además de tratar, diagnosticar y prevenir las enfermedades (Zhang, 2002). Usa el término de Medicinas Tradicionales (MT) para referirse a sistemas como por ejemplo la medicina tradicional china, el ayurveda hindú y la medicina unani árabe, y a las diversas formas de medicina indígena. En aquellos países donde el sistema sanitario dominante se basa en la medicina alopática, o donde la MT no se ha incorporado en el sistema sanitario nacional, la MT se clasifica a menudo como medicina “complementaria” (MC), “alternativa” o “no convencional” (Zhang, 2002). En el informe elaborado con la estrategia 2002- 2005 ya recomienda a los países miembros la inclusión en sus sistemas sanitarios de las MT/MC con las debidas garantías de seguridad para aprovechar los beneficios de éstas, pero también reconoce que es necesaria una investigación adecuada para su correcto uso y averiguar posibles efectos secundarios e interacciones. Así mismo da recomendaciones en el sentido de que los profesionales se basen en la evidencia para su

uso y ya advierte de los profesionales “escépticos no informados” y de las trabas de las farmacéuticas a su uso pues las ven como competidoras (Zhang, 2002).

En el último informe, la OMS ha cambiado su denominación para adaptarse a los nuevos tiempos y a las nuevas realidades por lo que ha cambiado el nombre a Medicina Tradicional, Complementaria e Integrativa (MTCI) (Organización Mundial de la Salud, 2019).

El número de países con políticas nacionales sobre MTCI, como se denomina en la actualidad, ha ido creciendo con el paso de los años pasando de 25 en el año 1999 a 98 en el 2018 y de ellos 78 tienen regulación específica acerca de los profesionales que las practican. La mayoría de estos países se encuentran en África (40 vs 47) y Asia (10 vs 11) mientras que en Europa solo 11 de los 53 países miembros tiene una política nacional (Organización Mundial de la Salud, 2019).

A pesar de estos avances, la OMS sigue ofreciendo su ayuda a los Estados Miembros para integrar servicios de medicina tradicional y complementaria en sus sistemas nacionales y/o subnacionales de salud, así como orientación técnica que permita velar por la seguridad, calidad y eficacia de esos servicios de medicina tradicional y complementaria, prestando especial atención a la garantía de la calidad ya que aún quedan muchos países en los que estas recomendaciones no se están siguiendo (Organización Mundial de la Salud, 2019).

En estos momentos de globalización las Medicinas Tradicionales ya no son exclusivas de los países en vías de desarrollo, sino que son ampliamente utilizadas en todos los países como Terapias Complementarias (Organización Mundial de la Salud, 2013), su uso creciente se debe en gran parte al aumento de la esperanza de vida en los países desarrollados con el consiguiente aumento de patologías crónicas a las que la medicina alopática no le da una respuesta satisfactoria, el deseo de obtener más información para aumentar los conocimientos sobre las opciones disponibles, una creciente insatisfacción con los servicios de atención de salud existentes, y un renovado interés por la “atención integral de la persona” y la prevención de enfermedades, aspectos frecuentemente asociados a la MTC (Organización Mundial de la Salud, 2019).

A estas terapias recurren todo tipo de personas, muchas de ellas en situación de vulnerabilidad aquejadas de procesos crónicos o en situación de terminalidad que buscan una ayuda para mejorar su bienestar y/o calidad de vida y que no encuentran en la medicina alopática unos resultados plenamente satisfactorios (Matthews, Glackin, Hughes, & Rogers, 2015).

¿Pseudoterapias o saberes

milenarios?

Positivismo vs

investigación en

calidad de vida

A pesar del amplio uso y demanda de TC, en algunos países, entre los que se encuentra España estas recomendaciones de la OMS están cayendo en saco roto, o más bien están siendo perseguidas por los gobernantes que las tildan de pseudoterapias (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2019; Ximenez, 2019), persiguiendo con campañas de desprestigio a través de los medios de comunicación a todas, algunas milenarias como es la acupuntura, el yoga o la fitoterapia (en la que se basan los compuestos que elaboran de forma sintética los laboratorios farmacéuticos), ya que dicen que carecen de evidencia científica, pero ¿bajo qué paradigma? ¿el positivista, o el basado en la experiencia vital de las personas?.

La ciencia positivista enjuicia la efectividad de las MTC con el argumento de que la eficacia de la medicina tradicional se debe a efectos de sugestión y funciona sólo en los ámbitos culturales donde se “cree” en ella, achacándola al efecto placebo aunque es de sobra conocido que la sugestión está presente en todo acto terapéutico y todas las culturas, siendo parte siempre de la terapia (la bata blanca del profesional sanitario, la magia de la jeringa); así mismo al tratarse de conocimientos, en muchos casos ancestrales previos al nacimiento de la medicina alopática, han mantenido la salud a millones de personas en diferentes pueblos que se hubiesen extinguido de no haberse demostrado de manera empírica su eficacia (Mabit Bonicard & González Mariscal, 2013). El desbalance de medios y poder entre la medicina alopática, que goza de carácter oficial y domina en los ministerios de salud, y las prácticas empíricas ancestrales de uso popular hace que estas últimas sean denostadas por los científicos y gobernantes de mentes rígidas

que parecen olvidar que toda afirmación científica es temporal (hasta que se demuestre lo contrario o se modifique o complemente); así mismo el creer que se está en poder de la verdad absoluta conduce al dogma y la dictadura (Mabit Bonicard & González Mariscal, 2013). Pretender validar las MTC a través de los postulados del positivismo es cuando menos arriesgado ya que no se tienen en cuenta desde este paradigma algunas de las variables que la OMS dice que se han de evaluar en la calidad de vida de las personas (Mabit Bonicard & González Mariscal, 2013; Organización Mundial de la Salud, 1998). La OMS se hace consciente de este problema y su comité de expertos publica un documento con recomendaciones de metodologías y pautas de investigación para las medicinas tradicionales (Organización Mundial de la Salud. Programa de Medicina Tradicional, 2002), así como postulan la necesidad de la integración de ambos paradigmas (Hao & Zhang, 2019; Latte-Naor, 2019).

Esta postura intransigente y de “escépticos no informados”, entra en franca contradicción con los derechos de las personas a la libre decisión de cómo cuidar su salud y de pensamiento ya que no pueden expresar de manera libre su decisión a como ser cuidados (Latte-Naor, 2019; Richmond et al., 2010; Robinson & Cooper, 2007; Robinson, Chesters, & Cooper, 2007); otro derecho fundamental de las personas el derecho a la educación y es deber de los profesionales sanitarios educar a la población en esta materia (Naciones Unidas, 2015).

A pesar de las críticas a las MTCTI, existen múltiples estudios que avalan la eficacia y bajo coste de algunas de ellas. Las diferentes terapias han mostrado eficacia para el control de múltiples procesos crónicos e incluso agudos proporcionando una mejora en la calidad de vida de las personas que las han utilizado, algunos ejemplos de ello son el uso de remedios para el control del acné (Cao et al., 2015), terapia Reiki como coadyuvante en el tratamiento de la fibromialgia o en procesos hematológicos (Casillas Santana M.L., 2013; Maza Muela, Chao Lozano, & Sánchez Vicario, 2010), la dismenorrea (Chen, L., Tang, Guo, Kaminga, & Xu, 2019), el uso de la acupuntura para diversos trastornos como dolores neuropáticos, pacientes politraumatizados, con procesos oncológicos, artritis, náuseas y vómitos (Chen, L. et al., 2019; Chen, S. D., Gu, Xu, Dai, & Wang, 2019; Chen, X. Q. et al., 2019; Chen, X., Deng, Jiang, & Wu, 2016; Hu et al., 2019), endometriosis (Della Corte et al., 2019), en procesos cardiovasculares (Hao & Zhang, 2019; Tao, He, Wang, & Liu, 2019), y tanto en procesos agudos

como crónicos en adultos o en niños (Jin et al., 2019; Kealoha, Sinclair, & Richardson, 2019; Lopresti, Smith, Malvi, & Kodgule, 2019; Seol & Kim, 2016; Sun & Liu, 2019; Tafazoli, 2019; Yang et al., 2019; Zhu et al., 2019), así mismo también hay revisiones sistemáticas sobre diferentes terapias y en diferentes aplicaciones (Astin, Harkness, & Ernst, 2000; Bao et al., 2014; Hu et al., 2019; Lau et al., 2016; Sai Kong et al., 2014; Van Vu, Molassiotis, Ching, & Le, 2017; Wang et al., 2019; Wong, Audia, & Baltz, 2010; Wu et al., 2019; Xu, Xie, Shen, & Zhang, 2019); si bien todos los estudios informan positivamente sobre los efectos beneficiosos para el control sobre diferentes síntomas, en las revisiones sistemáticas los resultados nunca llegan a ser concluyentes y se recomienda mayor investigación sobre las mismas; en lo que todas coinciden es que hay un aumento de la calidad de vida percibida por las personas que es uno de los objetivos de la salud percibida por las personas.

Seguridad en el uso de MTC

Estas personas utilizan las terapias complementarias en la mayoría de las ocasiones sin el conocimiento de su médico o su enfermera (Álvarez-Hernández, César Casasola-Vargas, Lino-Pérez, Burgos-Vargas, & Vázquez-Mellado, 2006; Bahall, 2017; Richmond et al., 2010) por lo que en esos casos sí puede haber un riesgo para su salud ya que, si bien algunas técnicas no provocan daño, en el caso de algunas plantas medicinales su uso conjunto con medicamentos convencionales puede tener efectos adversos, ¿pero que lo ha provocado, la planta o el medicamento?, en la mayoría de las ocasiones su uso conjunto.

Para velar por la seguridad de las personas en materia de salud sería necesario que los profesionales conozcan las practicas que llevan a cabo los usuarios, así como sus indicaciones, contraindicaciones y precauciones de uso, respetando sus decisiones de libre elección bajo el paradigma del consejo informado y sobre todo favoreciendo un clima de confianza con los usuarios para poder ayudarles a ganar en conocimiento y en seguridad (Kealoha et al., 2019).

Conclusiones

Para concluir y no conculcar los derechos fundamentales de las personas sería necesario que los diferentes países tomaran conciencia de la importancia de la regulación de estas terapias tanto en su práctica como en su aprendizaje, así como en la investigación tal y como recomienda la OMS para garantizar la protección de sus ciudadanos en materia de salud con una buena praxis y un consejo de salud realmente informado y desde el que las personas puedan decidir cómo quieren cuidar de su salud.

Bibliografía

- Álvarez-Hernández, E., César Casasola-Vargas, J., Lino-Pérez, L., Burgos-Vargas, R., & Vázquez-Mellado, J. (2006). Frecuencia de uso de medicinas complementarias y alternativas en sujetos que acuden por primera vez al servicio de reumatología. Análisis de 800 casos. *Reumatología Clínica*, 2(4), 183-189. doi:10.1016/S1699-258X(06)73044-3 Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1699258X06730443>
- Astin, J. A., Harkness, E., & Ernst, E. (2000). The efficacy of the “distant healing”: A systematic review of randomized trials. *Annals of Internal Medicine*, 132(11), 903-910. Recuperado de <http://www.annals.org/content/132/11/903.abstract>
- Bahall, M. (2017). Use of complementary and alternative medicine by patients with end-stage renal disease on haemodialysis in Trinidad: A descriptive study. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 17(1), 250-10. doi:10.1186/s12906-017-1755-7
- Bao, Y., Kong, X., Yang, L., Liu, R., Shi, Z., Li, W., . . . Hou, W. (2014). Complementary and alternative medicine for cancer pain: An overview of systematic reviews. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine: eCAM*, 2014, 170396-9. doi:10.1155/2014/170396
- Cao, H., Yang, G., Wang, Y., Liu, J. P., Smith, C. A., Luo, H., & Liu, Y. (2015). Complementary therapies for acne vulgaris. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1, CD009436. doi:10.1002/14651858.CD009436.pub2
- Casillas Santana, M. L. (2013). Eficacia de la terapia reiki en la mejora del dolor, la fatiga, la calidad de vida y el impacto de la enfermedad sobre las actividades de la vida diaria en mujeres con fibromialgia (Tesis Doctoral). Facultad de enfermería, Fisioterapia y Podología. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=dedup_wf_001::056052068f3f5ccc1aebdagf84d8375a
- Chen, L., Tang, L., Guo, S., Kaminga, A. C., & Xu, H. (2019). Primary dysmenorrhea and self-care strategies among chinese college girls: A cross-sectional study. *BMJ Open*, 9(9), e026813-026813. doi:10.1136/bmjopen-2018-026813 [doi]
- Chen, S. D., Gu, Y. X., Xu, D. B., Dai, Q. X., & Wang, J. L. (2019). Involvement of miR-34a and p53 protein of cerebral cortex in electroacupuncture analgesia in mice with neuropathic pain. *Zhen Ci Yan Jiu = Acupuncture Research*, 44(9), 632-636. doi:10.13702/j.1000-0607.190149 [doi]
- Chen, X. Q., Zhu, M. Y., Zou, Y. C., Wu, Z. H., zPezng, Y. X., & Huang, F. (2019). Effect of “tongyuan” acupuncture treatment on success rate of extubation in stroke patients undergoing tracheotomy. *Zhen Ci Yan Jiu = Acupuncture Research*, 44(9), 663-667. doi:10.13702/j.1000-0607.180718 [doi]
- Chen, X., Deng, L., Jiang, X., & Wu, T. (2016). Chinese herbal medicine for oesophageal cancer. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (1), 1-105. doi:10.1002/14651858.CD004520.pub7
- Comité de Expertos de la OMS en Especificaciones para las Preparaciones Farmacéuticas (1994: Ginebra, Suiza), & World Health Organization. (1996). Comité de expertos de la OMS en especificaciones para las preparaciones farmacéuticas: 340 informe. Recuperado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/42258>
- Della Corte, L., Noventa, M., Ciebiera, M., Magliarditi, M., Sleiman, Z., Karaman, E., . . . Garzon, S. (2019). Phototherapy in endometriosis: An up-to-date review. *Journal of Complementary and Integrative Medicine*, doi:10.1515/jcim-2019-0084
- Hao, P. P., & Zhang, Y. (2019). Clinical trials of integrated chinese and western medicine in treating cardiovascular disease: The past and the future. *Zhonghua Xin Xue Guan Bing Za Zhi*, 47(9), 697-702. doi:10.3760/cma.j.isn.0253-3758.2019.09.007 [doi]
- Hu, J., Shen, Y., Zhang, G., He, J., Sun, M., Zhang, H., . . . Zheng, H. (2019). Effect of acupoint therapies on chemotherapy-induced nausea and vomiting: A systematic review protocol. *Medicine*, 98(37), e17109. doi:10.1097/MD.0000000000017109 [doi]
- Jin, B. X., Zhao, Y., Qian, X. G., Zhou, Y., Zhao, Y. L., Liu, H. Z., . . . Li, N. (2019). Effect of acupoint thread-embedding therapy on the sitting ability of ataxia children with cerebral palsy. *Zhen Ci Yan Jiu = Acupuncture Research*, 44(9), 668-671. doi:10.13702/j.1000-0607.180191 [doi]
- Kealoha, M. K., Sinclair, S. L., & Richardson, K. K. (2019). Malama na makua i na keiki me ka hano: Native hawaiian parents caring for their children with asthma (part 2). *Asian/Pacific Island Nursing Journal*, 4(3), 97-107. doi:10.31372/20190403.1020 [doi]
- Latte-Naor, S. (2019). Managing patient expectations: Integrative, not alternative. *Cancer Journal (Sudbury, Mass.)*, 25(5), 307-310. doi:10.1097/PPO.0000000000000400 [doi]

- Lau, C. H. Y., Wu, X., Chung, V. C. H., Liu, X., Hui, E. P., Cramer, H., . . . Wu, J. C. Y. (2016). Acupuncture and related therapies for symptom management in palliative cancer care. *Medicine*, 95(9) doi:10.1097/MD.0000000000002901
- Lopresti, A. L., Smith, S. J., Malvi, H., & Kodgule, R. (2019). An investigation into the stress-relieving and pharmacological actions of an ashwagandha (*withania somnifera*) extract: A randomized, double-blind, placebo-controlled study. *Medicine*, 98(37), e17186. doi:10.1097/MD.00000000000017186 [doi]
- Mabit Bonicard, J., & González Mariscal, J. M. (2013). Hacia una medicina transcultural: Reflexiones y propuestas a partir de la experiencia en takiwasi. *Journal of Transpersonal Research*, 5(2), 49-76.
- Matthews, M., Glackin, M., Hughes, C., & Rogers, K. M. A. (2015). Who accesses complementary therapies and why? An evaluation of a cancer care service. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 21(1), 19-25. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2014.09.005>
- Maza Muela, B., Chao Lozano, C., & Sánchez Vicario, F. (2010). Beneficios percibidos de la aplicación de la terapia Reiki en pacientes oncohematológicos. *Metas de Enfermería*, 13, 6-12. Recuperado de <https://medes.com/publication/58298>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2019). El gobierno lanza la campaña #CoNprueba frente a las pseudoterapias y las pseudociencias. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/gabinete/notasPrensa.do?id=4527>
- Naciones Unidas. (2015). La declaración universal de derechos humanos. Retrieved from <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización Mundial de la Salud. (1998). *WHOQOL user manual (manual de instrucciones de la OMS sobre la calidad de vida)*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/95008>
- Organización Mundial de la Salud. (2014a). *Documentos básicos 48ª ed con las modificaciones adoptadas hasta el 31 de diciembre de 2014*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>
- Organización Mundial de la Salud. (2014b). In 67ª Asamblea Mundial de la Salud (Ed.), *Punto 15.1 orden del día 67 asamblea mundial de la salud 2014*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *WHO global report on traditional and complementary medicine 2019*. Ginebra: World Health Organization. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/312342>
- Organización Mundial de la Salud. Programa de Medicina Tradicional. (2002). *Pautas generales para las metodologías de investigación y evaluación de la medicina tradicional*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/67719>
- Richmond, J. A., Bailey, D. E., Patel, K., Jezsik, J. A., Muir, A., Lin, J. R., . . . McHutchison, J. G. (2010). The use of complementary and alternative medicine by patients with chronic hepatitis C. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 16(3), 124-131. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/B7MFN-4XMK5K1-1/2/db3bfbo388d7407b74787e9a6a924908>
- Robinson, A., Chesters, J., & Cooper, S. (2007). People's choice: Complementary and alternative medicine modalities. *Complementary Health Practice Review*, 12(2), 99-119. Recuperado de <http://chp.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/99>
- Robinson, A., & Cooper, S. (2007). Trusted information sources: The preferred option for complementary and alternative medicine users. *Complementary Health Practice Review*, 12(2), 120-138. doi:10.1177/1533210107302776
- Sai Kong, Yue-Hui Zhang, Chen-Fang Liu, Ilene Tsui, Ying Guo, Bei-Bei Ai, & Feng-Juan Han. (2014). The complementary and alternative medicine for endometriosis: A review of utilization and mechanism. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine : eCAM*, 2014, 146383-16. doi:10.1155/2014/146383
- Seol, G. H., & Kim, K. Y. (2016). Eucalyptol and its role in chronic diseases. In S. C. Gupta, S. Prasad & B. B. Aggarwal (Eds.), *Drug discovery from mother nature* (pp. 389-398). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-41342-6_18 Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-319-41342-6_18
- Sun, B., & Liu, Z. (2019). Successful pregnancy in a woman with bilateral fallopian tube obstruction and diminished ovarian reserve treated with electroacupuncture: A case report. *Medicine*, 98(38), e17160. doi:10.1097/MD.00000000000017160 [doi]
- Tafazoli, A. (2019). Echinacea for cancer patients: To give or not to give. *Complementary Medicine Research*, 1-5. doi:10.1159/000503025
- Tao, T., He, T., Wang, X., & Liu, X. (2019). Metabolic

- profiling analysis of patients with coronary heart disease undergoing xuefu zhuyu decoction treatment. *Frontiers in Pharmacology*, 10, 985. doi:10.3389/fphar.2019.00985 [doi]
- Van Vu, D., Molassiotis, A., Ching, S. S. Y., & Le, T. T. (2017). Effects of qigong on symptom management in cancer patients: A systematic review. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 29, 111-121. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2017.09.005>
- Wang, J. X., Zhao, W. X., Zeng, J. C., Liu, K., Li, Q. J., She, Y. L., & Lin, G. H. (2019). Systematic review and sequential analysis on treatment of herpes zoster pain mainly by fire needle therapy. *Zhen Ci Yan Jiu = Acupuncture Research*, 44(9), 677-685. doi:10.13702/j.1000-0607.190004 [doi]
- Wong, D., Audia, D., & Baltz, S. (2010). Perioperative integrative nursing therapy program. *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 25(3), 195. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WKS-5062HC9-1X/2/9d799572848fea7cf89e96faa696784a>
- Wu, I. X., Lam, V. C., Ho, R. S., Cheung, W. K., Sit, R. W., Chou, L., . . . Chung, V. C. (2019). Acupuncture and related interventions for carpal tunnel syndrome: Systematic review. *Clin Rehabil*, 2019, 0269215519877511. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0269215519877511>
- Ximenez, L. (2019). Los ministerios de sanidad y ciencia listan las primeras pseudoterapias. Recuperado de <https://www.actasanitaria.com/pseudoterapias/>
- Xu, L., Xie, T., Shen, T., & Zhang, T. (2019). Effect of chinese herbal medicine on primary dysmenorrhea: A protocol for a systematic review and meta-analysis. *Medicine*, 98(38), e17191. doi:10.1097/MD.0000000000017191 [doi]
- Yang, J., Shi, G., Zhang, S., Tu, J., Wang, L., Yan, C., . . . Liu, C. (2019). Effectiveness of acupuncture for vascular cognitive impairment no dementia: A randomized controlled trial. *Clinical Rehabilitation*, 33(4), 642-652. doi:10.1177/0269215518819050
- Zhang, X. (2002). *Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005*. (No.1). Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://apps.who.int/medicinedocs/pdf/s2299s/s2299s.pdf>
- Zhu, W. K., Shen, H., Zhang, P. X., Zhong, L., Zhao, Y. Y., Wang, C. M., & Wang, N. (2019). Effect of electroacupuncture on expression of stromal cell derived factor-1alpha in focal ischemic cerebral tissue of rats with cerebral ischemia/ reperfusion injury. *Zhen Ci Yan Jiu = Acupuncture Research*, 44(9), 649-652. doi:10.13702/j.1000-0607.180429 [doi]

CONTEXTOS
SOCIOCULTURALES
DEL CUIDAR Y
EJERCICIO ÉTICO
REFLEXIVIDAD Y
COMPROMISOS
PEDAGÓGICOS PARA
LA DEMOCRATIZACIÓN
DE VIDA COMPARTIDA

María Jesús Vitón de Antonio
Universidad Autónoma de Madrid

Fructuoso de Castro de la Iglesia
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

El presente artículo intenta reflexionar sobre el ámbito en el que se desarrolla la ética del cuidar y su despliegue en el quehacer colectivo cotidiano para desarrollar ese proceso exploratorio que es el vivir, cultivando relaciones que vayan construyendo nuestra biografía como una historia de compromisos decididos por hacer de ese vivir, un saber convivir. Para saber ir haciendo en los contextos comunitarios, históricos y culturales la profundización de un ejercicio de democratización de saberes y hacer, con su dialógica, un auténtico desarrollo glocal humano integral y sostenible, consciente de los descuidos que lo amenazan. Éstos no son otros que los que generan las lógicas mercantilistas instaladas y fomentadas en las actuales tendencias neoliberales, que distan de dar respuesta al derecho para toda la ciudadanía a la salud y la educación. Qué duda cabe que una concepción individualista, occidentalizada, centrada en la pura autodeterminación, hiere otro tipo de susceptibilidades culturales más comunitarias, siendo un marco inadecuado para incorporar la ética del cuidado en el amplio paraguas de los derechos humanos y de los compromisos democratizadores de su ciudadanía.

En este marco nos planteamos profundizar en el cuidado del ejercicio pedagógico ético- reflexivo para la mejora de la convivencia en el marco de las sociedades complejas.

Palabras claves:

Ética del cuidado. Tarea educativa. Reflexividad. Democratización.

Abstract:

The present article tries to reflect on the field in which the ethics of care develops and its deployment in the daily collective work. It tries to develop that exploratory process, which is living, cultivating relationships that build our biography as a history of commitments decided by making that living, knowing how to live together. To know how to do in the community, historical and cultural contexts the deepening of an exercise of democratization of knowledge and make, with its dialogic, an authentic integral and sustainable human glocal development, aware of the oversights that threaten it. These are none other than those that generate the mercantilist logics installed and encouraged in the current neo-liberal tendencies, which are far from responding to the right for all citizens to health and education. There is no doubt that an individualized, westernized conception, centered on pure self-determination, hurts another kind of more communitarian cultural susceptibilities, being an inappropriate framework to incorporate ethics, care in the broad umbrella of human rights and the democratizing commitments of Your citizenship. In this framework we propose to deepen the care of the ethical-reflexive pedagogical exercise for the improvement of coexistence within the framework of complex societies.

Keywords:

Ethics of care. Educative task. Reflexivity. Democratization.

Conflictividades en el marco de las sociedades complejas

Pensar éticamente es pensar en los demás. Si ese pensamiento queremos que sea una práctica, debe traducirse en medidas de justicia y actitudes de cuidado. Ambas cosas son imprescindibles. Lo único que hace la ética del cuidado es llamar la atención sobre el olvido del cuidado como prescripción ética básica (V. Camps, 1998).

En la cultura occidental hemos reducido excesivamente el ámbito de atención y cuidado. No cabe duda de que el número de personas que conocemos durante nuestra vida es reducido y que el tipo de entrega y amor que podemos ofrecer a nuestros más íntimos no puede ser generalizado. Pero esto no impide que nos eduquemos en un sentimiento de unidad global en el que nos sintamos preocupados y responsables por lo que les ocurre a seres humanos que viven fuera de nuestra esfera privada y familiar.

Plantearnos esta problemática en el marco de las sociedades complejas (Keagan, 2002), y tratar de abordarla desde una intencionalidad educativa, tomando en cuenta el enfoque interactivo que nos propone Max Neef (1993) de las necesidades humanas, nos exige situar el compromiso pedagógico reflexivo para con los tratamientos a los que nos desafían los auténticos procesos de democratización, y que enmarcan el reto de un desarrollo ético para profundizar en los entornos conflictuados que habitamos y asumir un compromiso de cuidados a fin de corresponsabilizarnos con la mejora de la vida compartida, en la línea que recoge Fullan (2011), para trazar cambios esperanzadores en tiempos complejos. Tiempos que, como analiza Han (2018), están marcados por la hiperaceleración y la multiocupación productivista que destila activismos, rasgos que no dialogan fácilmente con los requerimientos del cuidado que exige la atención de la salud y la educación, conflictuándonos en los tratos y el tratamiento que contradicen su requerimiento básico, su mirada serena. Esta mirada obliga a interrogar no

sólo formas, sino también sentidos de la tarea del vivir como tarea de cuidados que transversalizan la cotidianidad de lo que necesitamos, atendiendo la vulnerabilidad que somos.

Pues si bien, estas conflictividades forman parte de nuestra vida personal, colectiva, social y política; su resolución exige no sólo entender comprensivamente la complejidad, en las claves que nos indica Morin (2002), sino atender con una postura reflexiva los tratos y tratamientos en los marcos relacionales donde acontecen nuestras prácticas. Y para hacerlo, tal vez, hemos de recuperar las sugerentes reflexiones que nos apunta Augé (1998) cuando refiere los no-lugares que proliferan en nuestra sociedad globalizada, y donde se da una ausencia de las relaciones afectivas, de las identidades y las pertenencias históricas. Es importante cuestionarnos sobre estos fenómenos que interrogan significativamente los tratamientos cuidados en el ámbitos de la salud y la educación para atender adecuadamente la complejidad del desarrollo humano. Pues, por otro lado, cuidarlos requiere tratar de potenciar lo diverso para que, atendido con equidad, se haga más real el desarrollo de una convivencia democratizadora inclusiva. En este horizonte la práctica educativa, como práctica saludable, precisa de un cuidado para hacer de ella una praxis transformadora. Esto es un tratamiento, consideramos, que sitúe al menos tres aspectos interrelacionados:

1. El cuidado de una articulación dialógica de saberes, prácticas, conocimientos y experiencias, que permitiera profundizar miradas para reconocer otras visiones y formar críticamente para desarrollar una autonomía relacional (Noddings, 2015).
2. El cuidadoso acompañamiento pedagógico del proceso de aprendizaje, sostenido en el ejercicio ético reflexivo, desde el que promover recreaciones críticas con las que concretar transformaciones que potencian la responsabilidad compartida en la mejora de la vida colectiva.
3. El cuidado de una acción sostenida que garantice evaluar crítica y autocríticamente las conflictividades y generar, a partir de ellas, procesos de deliberación, disensos y consensos que comprometan a mejorar las condiciones y realizaciones con las que hacer posible un verdadero cuidado de los bienes comunes¹, (UNESCO, 2015), y su disfrute equitativo para, en las interdependencias que nos constituyen, sostener la vida compartida.

¹ - Es bien común la educación, el conocimiento, la salud, así como otros bienes naturales que nos sostienen: el agua, el aire y su cuidado compartido nos corresponsabiliza de un cuidado sostenible.

¿Qué papel puede jugar la ética en estos procesos para situarnos ante conflictividades relacionales que nos atraviesan las formas de vida? En una primera aproximación pensamos que la primera tarea es abordarlo previo, los puntos de partida. Naturalmente, el contenido de una ética no son los problemas que debe afrontar, sino los principios con que debe resolverlos. Sin embargo, hay una cuestión radical y previa cuando hablamos de principios éticos: ante una situación que se nos plantea, ¿por qué tenemos que ser éticos? No estamos obligados por naturaleza y no estamos obligados a serlo. Pero ante realidades de violencia que enmarcan nuestra cotidianidad, hemos de considerar que lejos de defender una normativa o moral contraída que la justifique, es fundamental defender una ética para argumentar una postura acorde con los compromisos de una democracia vital (Simón, 2002). Y con ella hacer un calado reflexivo, a fin de abordar las múltiples inequidades y, desde una perspectiva de género, analizar los cuidados que requieren los avances de una ciudadanía plena.

En este marco de complejidad entre desafíos educativos y retos reflexivos para el análisis de las conflictividades que nos habitan, la ética del cuidado ha de tener relación directa con una ética de ciudadanía. La ética del cuidado no es meramente una ética personal, sino que, por su inherente y radical intersubjetividad, podemos clasificarla como una ética cívica. Pertenece a lo cívico el ámbito de la participación que, además de buscar la equidad para posibilitar la igualdad, ha de incorporarlo haciendo del cuidado un valor transformador de las relaciones y de las realidades. Se trata de hacer de la construcción de ciudadanía un referente del quehacer educativo sobre el que ha de volver la reflexión pedagógica para contribuir a mejorar procesos en los que el diálogo inclusivo va posibilitando la comprensividad de los cuidados que atraviesan la vida y que, en entornos de complejidad creciente, exigen fortalecer relaciones de reciprocidad y de aprendizaje en el cuidado mutuo, basado en un reconocimiento mutuo de compartir corresponsabilidades con las que hacer posible llegar a profundizar en la calidad de una convivencia democrática, en un contexto de inequidades que la atentan y en un escenario que descuidan un tratamiento a la diversidad desde la radicalidad de la humanidad que nos une.

Desde esta perspectiva actuar éticamente es una exigencia, no un movimiento para sentirse bien con uno mismo ni una estrategia inconsciente para disolver culpabilidades o aclarar la conciencia². Se trata de una práctica situada, generadora de vínculo de confianza, comprensividad y compromiso con los otros, con el saber y la construcción de conocimiento, configurando comunidades para avanzar en la democratización de saberes, conocimientos y praxis emancipatorias. Se trata de incluir transformaciones, en la línea de la teoría de las emociones (Langle, 2019), y redimensionar las políticas desde otra mirada, atendiendo el cuidado del quehacer educativo y desarrollando procesos colectivos como los que nos refieren, por ejemplo, las organizaciones de mujeres indígenas ante el cambio climático³.

Desde estos procesos situados, no vale esgrimir argumentaciones que subrayen los beneficios económicos o estratégicos, porque el compromiso ético no es un puro cálculo, ni es un instrumento para un fin superior. Quien obra éticamente no lo hace por ganar dinero, ni por credibilidad, ni por prestigio, ni por obtener repercusión mediática, ni por ganarse una vida superior. La persona actúa éticamente porque siente que ha de hacerlo, porque experimenta la necesidad y la importancia de atender y cuidar al otro, responder a su requerimiento, a su expectativa o a su grito y se dispone a su apoyo. Tiene que ver con una apertura hacia los demás que fortalece la comunidad y causa bien a otras personas y a uno mismo, pero la raíz de la experiencia ética es un enigma que escapa a la razón instrumental y que no puede reducirse a la lógica mercantil (Torralba, 2016), pues precisa de situarse reflexivamente en la vulnerabilidad de la vida y su compleja sostenibilidad, sujeta al cuidado de múltiples factores en equilibrio.

2 -La moral como conjunto de normas vigentes en una comunidad, supone prescripciones que se transmiten en la familia y que regulan la vida colectiva; mientras que la ética es una experiencia interior que con cierta frecuencia trasciende la moral y cuestiona costumbres y hábitos colectivos. No coinciden, por tanto, la moral y la ética. En ocasiones, actuar éticamente significa transgredir la norma, hacer aquello que no está bien visto o incluso atender a aquello que la norma prohíbe.

3 -Planteamiento estratégico de acciones y actuaciones comprometidas por la ONAMIAP (Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú) para el cuidado del planeta y presentado en la Cumbre del Clima COP25 (diciembre 2019).

Aspectos socioculturales en torno al concepto de cuidar. Tarea educativa democratizadora, reflexión pedagógica y ejercicio ético

El concepto de cultura nunca ha dejado de ser problemático. El término “cultura”, propone A. Pazos (Pazos 2015), más allá de algo representacional, debería sustituirse por una noción expresiva que la asimilara a lo que es una forma social de vida. Es decir, los seres humanos y la realidad forman parte indistinguible de un mismo mundo vital. El término agruparía representaciones, prácticas, estilos, afectos, sentimientos, estilos referidos a los valores que articulan ese mundo de vida. Lo que hacen las personas son expresiones de posiciones existenciales valorativamente marcadas.

Desde esta perspectiva cuidarnos y cuidar la vida da sentido al quehacer educativo y razón a su tarea democratizadora. Es así como podemos entender que el desarrollo de las competencias sociales y cívicas signifique llenar de contenido el ejercicio reflexivo para con los cuidados compartidos en el proyecto común de construir una ciudadanía crítica y recreativa (Vitón 2019), que toma conciencia de su agencia transformadora para implicarse en la resolución de conflictividades de manera propositiva y proactiva.

Hace suyo un paradigma del desafío, (Rubio y Puig, 2015), para desarrollar una resiliencia con la que potenciar indagaciones dialógicas y planteamientos de cuidados compartidos emancipatorios (Lagarde, 2001) donde dar sentido al desarrollo de un buen vivir en una sonoridad situada.

La ética del cuidado se ciñe, por tanto, a las circunstancias concretas del caso, a las emociones suscitadas por la situación y a las relaciones personales existentes y el bienestar de cada sujeto implicado. Este concepto, además de ser una tarea profesional o una actividad, es una actitud y un compromiso.

Si bien es cierto que desde la perspectiva del cuidar son las emociones y no la razón las que nos hacen pensar en las necesidades de los demás, también lo es el que la respuesta ética no es simplemente emocional, ya que el cuidado tiene una función cognitiva que hay que tener en cuenta, ya que nos permitirá conocer y entender las necesidades para poder respetarlas. Pero, al mismo tiempo, nos sitúa en el ejercicio de responsabilizarnos frente a la vulnerabilidad, considerando lo que la neurociencia nos recuerda en relación a la estructura de plasticidad de la mente y el potencial desarrollo resiliente humano.

En este sentido, quizás, lo primordial puede ser hacernos reflexivos con nuestra experiencia vital, (de las correspondencias con las situaciones, circunstancias, hechos vividos), en estas tramas conversacionales que plantean Maturana (2009) y Varela, a fin de dialogar la tarea pedagógica con el referente reflexivo ético de los Derechos humanos. Para que, siendo este un dinamizador de la acción del quehacer educativo, se propicien procesos de aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998) a partir de la realidad de los conflictos situados, y haciendo del potencial resiliente un desarrollo dialógico de apoyos pedagógicos comprometidos con las realidades de vulnerabilidad y la finalidad emancipatoria educativa (Vitón y Muñoz, 2018)

Porque es, desde ellos, donde adquiere todo su sentido fortalecer la corresponsabilidad y, de forma colectiva colaborativa, repensar de manera conjunta mediaciones pertinentes con los entornos educativos que nos retan para el avance democratizador, a fin de incidir en las relaciones, los conocimientos y los procedimientos que posibiliten el cuidado de un empoderamiento del desarrollo humano integral y sostenible en un marco de derechos.

En cualquier caso, y por esta razón, la ética del cuidado

no puede contraponer la diversidad cultural a los derechos humanos⁴, como si éstos fueran principios atemporales e inmutables, ignorando su dimensión de historicidad. Al contrario, tendrá que fomentar una cultura de los derechos humanos que revise distintas formas culturales, que respete la humanidad que está en la base de la dignidad de cada persona y que se expresa en una cultura concreta.

Este cuidado relacional que conlleva la vida social y el desarrollo de calidad democratizadora de una colectividad, exige fortalecer vínculos saludables que nos garanticen, junto a la responsabilidad para con los compromisos compartidos y realizaciones acordadas, el establecimiento de relaciones sinérgicas con las que cuidar la democratización de la vida, profundizando en el sentido de lo educativo y concretando praxis en las que ir desarrollando:

- a) Adquisición de hábitos reflexivos y autocríticos que dan sentido a una transformación que pasa por resolver realidades problemáticas, potenciando resiliencias (Ruiz y Puig2015) y desarrollando una cultura de los cuidados compartidos y vividos recíprocamente.
- b) Actuaciones en las que se integran miradas cuidadas para, en la escucha atenta a diferentes lenguajes, desarrollar un tacto pedagógico (Vitón, 2012) a fin de tratar el fortalecimiento de capacidades críticas, para potenciando el conjunto de habilidades para la vida (Herdenson, 2005) significar una participación colectiva de resiliencias en desarrollo.

Se trata, por tanto, de ir potenciando la organización de sistemas vitales que, apoyados en un cuidadoso acompañamiento pedagógico, sitúen realizaciones compartidas recreadoras de comunidad de saberes y prácticas (Vitón, 2013) con las que favorecer:

1. construirnos como sujetos que, desde una flexibilidad crítica, se potencian en sus niveles humanizadores (Riviere, 2003) como parte de colectivos corresponsables, y que dan tratamiento a las interacciones conflictuadas con un ejercicio ético de cuidados.
2. fortalecer los procesos de empoderamiento que contribuyen a desarrollar la capacidad participativa, a fin de lograr la democratización del conocimiento metacognitivo entre todas las

personas y con todas las dimensiones que nos constituyen.

3. contribuir en la resolución pacífica de los conflictos, facilitando la revitalización de los entornos de aprendizaje como espacios para la adquisición competencial que afronta la complejidad en el diálogo de saberes, integrándolos (Delors, 1996) y recreando situaciones desde una capacidad crítica reflexiva y recreativa (Vitón 2019)
4. potenciar las oportunidades de mejorar las praxis educativas tomando como eje la recreación del proyecto de convivencia como proyecto vital saludable integral. Viendo esta proyección como enraizamiento de proceso endógeno, integral y sostenible, en una trama conversacional que dialoga los conflictos, construye consensos y sitúa acuerdos con pertinencia, velando corresponsablemente con su cumplimiento en un marco socio-histórico de avances democratizadores paritarios, inclusivos y equitativos para la vida todas las personas y pueblos, en la línea que nos propone Valcárcel (2002).

4 -Pues, como reflexiona Valcárcel (2002), nos plantea una tabla de mínimos, a partir de la cual, lejos de verlos nos permiten un punto de partida para situar la ética en un mundo globalizado.

La ética del cuidado. Desarrollo colectivo y fortalecimiento de la cultura colaborativa

El concepto de ética del cuidado (o de la responsabilidad) fue acuñado por primera vez por Carol Gilligan en 1982 para distinguirlo de la ética de la justicia. Gilligan desafía la concepción tradicional de la teoría del desarrollo moral a luz de las voces y experiencias de las mujeres que habían sido excluidas en la capacidad moral. Gilligan define una nueva era moral que describe a las mujeres como iguales y en donde la perspectiva del cuidado no está biológicamente determinada ni es exclusiva de las mujeres. La distinción entre ética de la justicia y los derechos, y la ética de la justicia y de la responsabilidad sirvió de recurso a Gilligan para explicar de otro modo el desarrollo moral de las mujeres y las habilidades cognitivas que muestran. La generalización del cuidado no responde a un reflejo de las características psicológicas innatas, sino a la división sexual del trabajo según la cual a las mujeres se les ha atribuido históricamente el rol del cuidado. Según Gilligan, el juicio moral de las mujeres es más contextual, está más inmerso en el detalle de las relaciones y, además, muestra una mayor propensión a adoptar el punto de vista del otro particular. La ética del cuidado enfatiza las responsabilidades que se dan a partir de las relaciones, los vínculos interpersonales que se producen entre los seres humanos y la importancia en la atención a las necesidades concretas (Gilligan, 1982). En la ética del cuidado se enfatiza el rol de las emociones en la vida moral, el enfoque sensitivo frente al contexto, el mundo de las relaciones consigo mismo y con el entorno (Gilligan, 1982). Se analiza que, aunque

se haya asignado principalmente a las mujeres y personas en situaciones de subordinación, este papel no depende de un rol de género, o clase, ya que se trata de una *competencia ética* que debe ser aprendida desde la infancia y en todas las condiciones de convivencia (Nodding, 2002). Consideramos necesario profundizar en ella en las claves de calidad democratizadora, tomando con ello un horizonte lleno de posibilidades al cuidado de los aspectos de inclusiones y equidad.

La ética de la justicia agudiza la importancia del razonamiento abstracto imparcial y universal, pero descuida la vulnerabilidad de los sujetos reales, las circunstancias concretas y las necesidades específicas de las personas en sus situaciones reales. Así, la aplicación de la ética del cuidado a la esfera pública nos aporta la visión de un sujeto concreto no-generalizado y una perspectiva de análisis centrada no sólo en la prevención de cualquier agresión, sino también en la satisfacción de las necesidades.

Tendremos que considerar, no obstante, que debería de existir un complemento entre las éticas del cuidado y de la justicia, puesto que el cuidado mejora y amplía la forma de aplicar la justicia. El cuidado implica dar y recibir, es una capacidad de todos, debe ser realizado en condiciones de igualdad, integrar las alternativas formales y contextuales, las racionales y las emocionales y enriquece las relaciones. La ética del cuidado nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros (Comins, 2009). En este sentido, la ética del cuidado se integra dentro del marco de la fundamentación de los derechos humanos y conlleva la exigencia de la equidad para posibilitar en el tratamiento a la diversidad cuidando las diferencias y construyendo la igualdad compleja. Es por tanto el trato cuidado a las múltiples relaciones, que nos teje como humanidad diversa, lo que está en juego.

En este marco, cuidar lo relacional que nos constituye ha de ser un ejercicio continuo coevaluativo crítico y autocrítico, con el que fortalecernos en el compromiso compartido de avanzar en el horizonte de una calidad de vida con equidad. De una vida cuidada en los tratamientos corresponsables a fin de mejorar las articulaciones entre el bienestar personal y colectivo. Se trata de integrar e integrarnos en una atención a la igualdad compleja, entendiendo el valor de la diversidad y contribuyendo a enriquecer, desde la diferencia, las políticas de equidad étnica y genérica (Vitón, 2018). Pues como ya indicábamos anteriormente por su propia naturaleza, la ética del cuidado ha de tener relación directa con una ética de ciudadanía, dado que no se trata de una ética personal,

sino que por su inherente y radical intersubjetividad podemos clasificarla como una ética cívica, que se concreta en el cotidiano vivir con los otros. A lo cívico pertenece el ámbito de la participación que, además de buscar la justicia y fomentar la perspectiva de igualdad y equilibrio, necesita de una motivación. Entendemos que pocos factores son tan potentes de motivación como el cuidado de otras personas y del entorno de vida. El cuidado como valor puede transformar los conceptos éticos sobre los que se practica y se ejerce la implicación y la ciudadanía, con su poder de agencia para replantearse el cuidado de la vida con criterios de respeto profundo y corresponsabilidad en hacerla sostenible, potenciando relaciones horizontales (Santos Gómez, 2008) en el encuentro que configura la relación e interactividad educativa, tratando de promover emancipación, recordando siempre la implicación mutua entre poder y saber que nos señala Foucault (1992) a fin de tener una actividad crítica.

En este sentido, la ética del cuidado, en el ámbito de la ciudadanía, nos puede ayudar a superar uno de los vicios más extendidos en nuestras sociedades democráticas: la pasividad. Como nos advierte Adela Cortina (1994) «el estado paternalista ha generado un ciudadano dependiente, “criticón” –que no “crítico”– pasivo, apático y mediocre; alejado de todo pensamiento de libre iniciativa, responsabilidad o empresa creadora”.

Al mismo tiempo somos seres marcados por los límites. La persona se siente vulnerable, siente miedo, incertidumbre, sufrimiento. Puede que no sea mala idea incorporar esta sensibilidad del cuidado y este compromiso en la definición de ser ciudadano, de vivir en comunidad y de ejercer la responsabilidad ética. Idea que nos hace recuperar lo válido de una educación crítica que desarrolla una democrática ciudadanía activa que hace suya los retos de un cuidado compartido, desarrollando su capacidad de agencia, transformando los conflictos en oportunidades de mejora, transformando las relaciones y haciendo de la resolución pacífica de los conflictos una escuela de buenos tratos, en la línea de lo que nos propone Caro y Fernández- Llebrez (2010). Se trata de asumir, ante las múltiples violencias, un decidido compromiso de cuidados para que, reflexionados éticamente y llevados a cabo críticamente, debamos dar alcance a un aprendizaje relacional democratizador con el que dar avance al desarrollo de la vida sostenible e inclusiva. Y de forma creativa dar respuestas a los múltiples descuidos generadores de malos tratos.

Conclusiones

Considerando los espacios donde convergen las expresiones de las constantes, crecientes y diferentes tipos de violencias, se necesita vincular, en estas realidades contextuales, un cuidado acompañamiento pedagógico con el que fortalecer los procesos educativos, generadores de recreaciones situadas para potenciar una salutogénesis dinamizadora de un buen vivir, como buen convivir, incidiendo en un esquema de praxis intercultural con el que dar sentido a un trabajo colaborativo (Vitón, M.J. y Muñoz, P., 2018), desde donde situar el desarrollo cuidadoso de los fortalecimientos a los procesos emancipatorios.

De acuerdo a este quehacer, situamos el conflicto como lugar educativo y espacio transformador para afrontar el desafío del ejercicio de acompañamiento pedagógico como ejercicio ético-reflexivo, a fin de contribuir, desde el tratamiento de los conflictos, al desarrollo de una ciudadanía crítica cuidadosa con las crecientes tendencias de inequidad y exclusión que atentan la sana convivencia democratizadora. Aunque en la cultura occidental hemos reducido excesivamente el ámbito de atención y cuidado al ámbito privado y la esfera familiar, esto no impide que nos eduquemos en un sentimiento de unidad global en el que nos sintamos preocupados y responsables por lo que les ocurre a seres humanos que viven fuera de nuestra esfera familiar.

Sugerimos que el cuidado y la ética sean dos formas privilegiadas de aprendizaje y que ninguna atención puede escaparse de su gestión, de la medición de sus resultados y de la valoración de su impacto. Avanzamos hacia nuevas formas de comprensión y hacia nuevos paradigmas. Más allá de la moral de cada cual, en el siglo XXI tenemos que pensar, como nos recuerda Victoria Camps, en una ética sin atributos; es decir, una ética que valga para todos, independientemente de las diferencias culturales e ideológicas que separan a las personas y a los pueblos y aportando las respuestas más razonables, que son aquellas para las que tenemos razones, o al menos razones suficientes que muchas veces no pueden ser más que razones compartidas. Por eso se basa obligatoriamente en el diálogo, que es la pieza del reconocimiento mutuo y la base para generar relaciones de reciprocidad, con las que potenciar las acciones de corresponsabilidad para asumir los cuidados que atraviesan la vida y resistir a las violencias que la atentan.

Bibliografía

- Augé, M. (1998). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, V. (1998). *La Ética del Cuidado. Siglo de las Mujeres*. Madrid: Ediciones Madrid.
- Caro, M.A., Fernández-Llebreg, F. (2010). *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la Razón Cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Comins, I. (2009). *La Filosofía del Cuidar. Una propuesta educativa para la Paz*. Barcelona: Icaria, Antrazyt.
- Delors, J. (dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2011). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (coord. Hargreaves, A.). Madrid: Amorrortu.
- Gilligan, C. (1982). In *a Diferente Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Han, B. (2018). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder
- Henderson, N., Milstein, M.M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Keagan, R. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: como queremos que los adultos sepan. En *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (Eds. Simone Rychen, D., Hersh Salganik, L.). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Langle de Paz, T. (2019): *La urgencia de vivir. Teoría feminista de las emociones*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Maturana, H. (2009). *La realidad ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Max-Neef, M. (1995). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago de Chile: CEPUR.
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes de la Educación el futuro*. Barcelona: Paidós.
- Noddings, N. Caring (1984). *A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel. (2002), *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teacher College Press. Nueva York :Columbia University
- Noddings, N. (2015). Autonomía relacional. En *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 9- 21). Barcelona: Octaedro.
- ONAMIAP (2019). *Mujeres indígenas peruanas frente a la crisis climática*. Lima: ONAMIAP.
- Pazos, Á. (2015). *Conceptos clave de antropología médica en Terapia Ocupacional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En *Obras escogidas, vol II. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203- 242). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rubio, J.L., Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Santos Gómez, M. (2008). *La educación como búsqueda*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Simón, E. (2002). *Democracia vital*. Madrid: Narcea
- Torrallba, F. (2016). *La revolución ética*. Madrid: PPC.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial*. París: Ediciones UNESCO.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global*. Madrid: Temas de hoy.
- Varela, F. (2006). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Vitón, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (Eds. Alfaro, M., Arias, S., Gamba, A.). Madrid: Catarata.
- Vitón, M.J., Muñoz, P. (2018). La educación reflexiva desde la praxis intercultural en el trabajo colaborativo, una esperanza emancipatoria. En *Comunidad, desarrollo y escenarios educativos emancipatorios. Reflexionando la alteridad sociocultural* (Coord. Muñoz, P., y Vitón, M.J.). Murcia: Compobell ediciones.
- Vitón, M.J. (2018). Propuesta pedagógica de género y perspectiva intercultural para el avance de procesos coeducativos democratizadores y paritarios. Los casos de Bolivia y Guatemala. En *Serie Género y Desarrollo 1: Experiencias de empoderamiento como estrategia de desarrollo para la igualdad* (Eds. Pajarín, M., Pérez, A., Leyra, B.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vitón, M.J. (2013). *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Editorial Popular.
- Vitón, M.J. (2013). Interés Público, política educativa y sociedad democrática. *Contexto e-educação*, 28 (89), 41-62.
- Vitón, M.J. (2012). *Reflexión Pedagógica: crisis y razón de la práctica docente como ejercicio crítico*. Saber & Educar, 17, 10-20.

ENTRE O PASSADO E O FUTURO: A HISTÓRIA E A PROMOÇÃO DE UMA CIDADANIA ATIVA

Tiago Ribeiro da Costa

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Diana Raquel Martins

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo:

A Educação para uma Cidadania ativa tem sido amplamente debatida em diversos organismos mundiais, europeus e nacionais. Esta crescente importância vem na linha dos novos desafios que as sociedades democráticas se deparam num mundo que se encontra em constante mudança. O estudo da História e empatia histórica são essenciais para a promoção de uma cidadania ativa e global. Uma aula de História que não recorra à empatia histórica está, de algum modo, a falhar: quer no ensino da história, quer na preparação de futuros cidadãos.

Palavras chave:

Cidadania. Educação para a Cidadania. Empatia histórica. História.

Abstract:

An Education to a Healthy Citizenship has been widely debated in various organizations either global, European or national. This growing importance meets the new challenges that democratic societies face in a world that is constantly changing. The study of history and historical empathy are essential for the promotion of active and healthy citizenship. A history class that does not resort to empathy history is somehow failing, either in teaching history or preparing future citizens.

Keywords:

Citizenship. Citizenship Education. Historical Empathy. History.

Introdução

A Educação para a cidadania consiste em “ajudar os indivíduos a compreender que fazem parte de (...) um conjunto de comunidades” ao mesmo tempo que “aspira dotar os alunos de competências que promovem, em simultâneo, os interesses do indivíduo e da comunidade favorecendo o desenvolvimento harmonioso de ambos” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 19).

No entanto, chega-nos, através dos media, que os jovens estão desligados e desconectados da política... como se cidadania fosse só política¹. Não é! O termo cidadania abarca uma panóplia de direitos e deveres que um cidadão tem para com o Estado e no caso dos europeus, com a União Europeia. Participar ativamente não é só através do voto, nem participar, embora algo importante, na vida política. Cidadania pode ser debater, refletir e interagir em questões fraturantes da nossa sociedade. Cidadania é sinónimo de agir e interagir, com o objetivo de tornar a nossa sociedade em algo melhor.

A cidadania tornou-se uma grande preocupação dos responsáveis políticos nacionais, influenciados, pelas políticas internacionais, e da União Europeia. Estas preocupações resultaram na elaboração de vários documentos que permitem e, conseqüentemente, contribuem para as escolas desenvolverem práticas de uma cidadania ativa juntos dos alunos.

Ao mesmo tempo, há uma crescente preocupação com o ensino da História e em como pode contribuir para consciencializar os alunos das muitas questões da atualidade, recorrendo ao estudo do passado. A História permite, por exemplo, que os alunos sejam confrontados com diferentes sistemas políticos, diferentes culturas, diferentes modelos económicos e até díspares conceções de cidadania e como estes evoluíram ao longo dos séculos permitindo que os compreendam, analisem, discutam e criem uma imagem própria de cada um.

Quando é abordado com os discentes algo diferente da realidade a que estão habituados, é muito fácil que estes incorram em julgamentos fáceis. O desenvolvimento da empatia histórica junto dos alunos torna-se a cada dia mais crucial, na medida

em que possibilita que sejamos capazes de olhar para o passado sem os olhos do presente, permitindo que seja mais fácil estudá-lo. Em última instância, a empatia histórica irá transpor-se para o quotidiano dos alunos, permitindo que estes sejam mais críticos, empáticos, compreensivos, que saibam aceitar as diferenças e, sobretudo, respeitá-las.

1 - Podemos comprová-lo na notícia “Os jovens estão a desistir da política, e a política parece prescindir deles” de Paulo Pena para o jornal Público no dia 31 de janeiro de 2016, obtida em 26 de abril de 2020, de <https://www.publico.pt/2016/01/31/politica/noticia/os-jovens-estao-a-desistir-da-politica-e-a-politica-parece-prescindir-deles-1721887>. Ou notícias mais recentes como a publicada no Jornal I online de Mafalda Tello Silva, intitulada “O que afasta os jovens da política?”, de 25 de junho de 2019, obtida em 26 de abril de 2020, de <https://ionline.sapo.pt/artigo/663067/o-que-afasta-os-jovens-da-politica-?seccao=Portugal> ou ainda a análise de Luísa Pinto Vale e Ana Patrícia para a revista MAGG, intitulada “Porque é que os jovens não querem saber de política?”, publicada em 9 de outubro de 2019, obtida em 26 de abril de 2020, de <https://magg.sapo.pt/atualidade/atualidade-nacional/artigos/porque-e-que-os-jovens-nao-querem-saber-de-politica>.

Os esforços globais para a Educação para uma Cidadania ativa

Ao longo das últimas décadas a Educação para a Cidadania tem vindo a sofrer diversas alterações, não só a nível estrutural como também a nível de currículo nos diversos países europeus. Sucessora da Educação Cívica, a Educação para Cidadania, como é concebida na Europa, “é entendida como a área disciplinar promovida nas escolas com o objetivo de incentivar uma coexistência harmoniosa e o desenvolvimento mutuamente benéfico dos indivíduos e das comunidades em que se integram” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 9).

A Educação para a Cidadania e as competências a adquirir nesta área têm sido o foco de várias instituições internacionais que criam documentos estratégicos visando ajudar os diferentes Estados na implementação desta área disciplinar.

A *Declaração de Paris*, de 2015, assinada pelos Ministros da Educação da União Europeia e pela Comissão Europeia, “apelava a uma atuação aos níveis europeu, nacional, regional e local no sentido de reforçar o papel da educação na promoção da cidadania e dos valores comuns da liberdade, tolerância e não-discriminação” em quatro áreas de atuação distintas: “garantir que as crianças e os jovens adquirem competências sociais, cívicas e interculturais mediante a promoção de valores democráticos e dos direitos fundamentais, da inclusão social e da não-discriminação, bem como da cidadania ativa; incentivar o pensamento crítico e a literacia mediática; promover a educação das crianças e jovens de meios desfavorecidos; promover

um diálogo intercultural através de todas as formas de aprendizagem, em cooperação com outras políticas e partes interessadas pertinentes (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 17).

Já em 2009 a União Europeia, no contexto do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia, criou o Quadro Estratégico Educação e Formação 2020, com o objetivo de articular as prioridades definidas ao nível da educação e formação na década de 2010-2020². Este grupo de trabalho avançou com quatro objetivos estratégicos principais: Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; e Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.

Em maio de 2018 são publicadas pela União Europeia, as *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, que estabelecem oito competências essenciais, destacando que os Estados Membros devem apoiar o direito a “uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida inclusivas e de qualidade, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade” (União Europeia, 2018).

O Conselho da Europa tem, também, focado a sua ação na Educação para a Cidadania. Em maio de 2010 adota a *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática*, na qual é desenvolvido um conjunto de competências essenciais para a participação eficaz numa cultura democrática³. Ainda neste sentido, em 2016, o Conselho da Europa publica um quadro de referência intitulado *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies* no qual aborda as principais competências, subdivididas em 4 áreas (valores, atitudes, aptidões e conhecimentos)⁴.

Para além destes documentos, o Conselho da Europa tem promovido, ao longo dos últimos anos, a realização de Conferências e Relatórios sobre o tema. São exemplos disso a Conferência realizada entre 20 e 22 de junho de 2017 em Estrasburgo, *Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy*, sobre o futuro da cidadania e dos Direitos humanos na educação europeia⁵; ou o *Relatório A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa 2017 - Relatório Eurydice*, no qual dá a

2 - Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDE>, consultado por último a 28/12/2019.

3 - Disponível em https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cf01f, consultada por último a 20/12/2019.

4 - Disponível em <https://rm.coe.int/16806ccco7>, consultado por último a 28/12/2019.

5 - Documento final disponível em <https://rm.coe.int/declaration-key-actions-and-expected-outcomes-on-education-for-democra/1680734485>, consultado por último a 20/12/2019.

conhecer o panorama da Educação para a Cidadania nas escolas europeias, os diferentes currículos e como estão integradas nos programas escolares.

Também a UNESCO, em 2015, apoiou a publicação do guia pedagógico *Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem*, de modo a orientar os Estados Membros a incorporarem a Educação para a Cidadania Global nos seus sistemas de ensino⁶.

As diretrizes e apoios que as diferentes instituições dão aos seus Estados Membro reforça a importância que a Educação para a Cidadania e para uma Cidadania ativa desempenha numa Europa (abordando um espaço que nos é mais próximo) que se depara “atualmente com importantes desafios”, como “ as grandes ameaças aos princípios comuns europeus de paz, justiça, democracia, respeito pelos direitos humanos, igualdade, tolerância e não discriminação”, bem como “uma série de problemas de natureza socioeconómica, o extremismo violento e a falta de confiança nos processos democráticos” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 17).

Se as orientações não escasseiam é, também, porque os diversos países estão a agrupar esforços para que a Educação para a Cidadania esteja no foco dos seus currículos.

O Relatório *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa 2017* demonstra essa realidade. Na grande maioria dos países europeus, os “currículos tendem a ser abrangentes, cobrindo a maior parte das competências relacionadas com uma atuação democrática e socialmente responsável, um espírito crítico e relações interpessoais” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 10). De uma forma geral, os países europeus têm currículos “ambiciosos que visam o desenvolvimento de um conjunto de competências associadas a uma interação eficaz e construtiva com os outros, a uma atuação socialmente responsável, democrática e orientada por um espírito crítico” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 11).

O caso português não é diferente existindo, de igual modo, uma crescente preocupação em que os futuros cidadãos sejam capazes de apreender as principais competências de cidadania e competências de cidadania específicas promovidas pelo Conselho da Europa: interagir com os outros de forma eficaz e construtiva; pensar de forma crítica, atuar de maneira responsável; e agir democraticamente (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 48).

Neste sentido foi criada, em 2017, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e a disciplina *Cidadania e Desenvolvimento* lecionada ao Ensino Básico e Ensino Secundário.

Assim, foram criados três grupos de temáticas que vão ao encontro dos domínios da Educação para a Cidadania emanados pelos diversos organismos, mas também dos princípios, áreas de competências e valores que constam do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e dos *17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável*, sucessores dos *8 Objetivos do Milénio*, patentes na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável.

Para cumprir os objetivos propostos, a Educação para a Cidadania é então vista como disciplina específica (Cidadania e Desenvolvimento) para o 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, universalmente em projetos de escola, mas também como tema transversal ao currículo.

A forma diversificada como a Educação para a Cidadania é vista em Portugal permite que possam ser criados ambientes de aprendizagem que vão ao encontro das seis características propostas pela *Citizenship Foundation* para uma aprendizagem eficaz: ativo, interativo, relevante, crítico, colaborativo e participativo (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 76;84).

Esta transversalidade com que a disciplina é vista em Portugal, permite e obriga que se criem dinâmicas interdisciplinares e se eduque para a Cidadania em todas as áreas curriculares.

6 - Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>, consultado por último a 23/12/2019.

A importância do ensino da História para a promoção de uma Cidadania ativa

A História, enquanto ciência, estuda o passado, contribuindo, dessa forma, para compreender o presente. A partir do conhecimento que é produzido e das reflexões que advém dele, é possível contribuir para as bases da construção do futuro. Como afirma a historiadora Isabelle Heullant-Donat “a história reconstitui certos factos, crenças, discursos, mas o seu objetivo é explicar e não justificar as mudanças que ocorreram nas sociedades humanas” (Alves & Ribeiro, 2016, p. 14). É uma disciplina que, a par com outras, como por exemplo, a Filosofia e a Geografia, problematiza várias questões da sociedade e do mundo atuais. A História “é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania”, uma vez que nos permite compreender o universo em que vivemos nos seus mais variados contornos (Alves, 2009, p. 20). Segundo o documento emanado pelo Conselho da Europa *Ensino de qualidade na disciplina de História no Século XXI – Princípios e Linhas Orientadoras*, “o conhecimento histórico-crítico e a noção de sistemas políticos, sociais, culturais e económicos convergem numa cultura democrática indispensável para uma cidadania ativa” (Conselho da Europa, 2018, p. 6). Podemos verificar que os conceitos “cidadania” e “cultura democrática” estão interligados e sem democracia não há um desenvolvimento pleno de uma cidadania global. O mesmo documento afirma que a “compreensão crítica de fenómenos históricos

promove o processo de aquisição de competências para uma cultura da democracia (CCD), sendo evidente a convergência entre a disciplina de história e a educação para a cidadania” (Conselho da Europa, 2018, p. 6). O conceito de cidadania e as suas replicações, através de estudos, livros, artigos, filmes, documentos oficiais entre outros, tem de encontrar eco, antes demais, na formação do docente de História. A cidadania, ou melhor, a “formação para a cidadania democrática”, tem sido, desde há uns anos, uma peça fundamental na formação dos professores de História (Nunes & Ribeiro, 2007, p. 96). Os professores devem ser munidos de ferramentas pedagógico-didáticas (como a empatia histórica) para desenvolver e promover com os alunos, em contexto de sala de aula, um debate franco sobre a cidadania na História, na sociedade e no mundo atual. Há já alguns estudos⁷ sobre a importância da cidadania na formação docente que têm contribuído para o afloramento destas questões.

A “educação para a cidadania, particularmente no contexto escolar, cresceu em destaque” uma vez que a grande maioria dos países europeus tem procurado investir nesta matéria (Crowther & Moir, 2017, p. 17). A sala de aula deve ser um lugar que privilegia a discussão e o comentário de questões e problemas atuais. Todas as “disciplinas que compõem os currículos do ensino básico e secundário, sem exceções, contribuem para a concretização de uma ideia global de sociedade” (Ribeiro, 2012, p. 41). Todavia, a História, até pela constituição do seu currículo, é a disciplina que permite aos discentes vislumbrar o passado, através de inúmeras fontes e factos históricos. Com a análise destes, o aluno consegue problematizar e consciencializar-se de vários géneros de sociedade e as suas respetivas características.

A sociedade espera que seja também no espaço escolar que os alunos recebam a transmissão da *civitas*. Apesar de reconhecermos que o papel dos pais e da família é importante na transmissão de comportamentos cívicos às crianças e jovens, consideramos que a escola é uma instituição importante e que ajuda a guiar os alunos para práticas de uma cidadania ativa e sustentável. Estamos, igualmente, a viver um período, no seio educativo, em que a escola tem a preocupação de munir os alunos de competências, competências essas que o mercado de trabalho exige

7 - Pinto, E. (2012). *Formação docente e cidadania: políticas dinâmicas e processos de formação docente*. Instituto da Universidade do Minho. Obtido em 26 de abril de 2020, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24518>
 Silva, C. (2013). *Educação e cidadania: Exigências à Formação docente*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret. Obtido em 26 de abril de 2020, de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4031/Clarice.pdf?sequence=1>
 Severeins, S.; Sincer, I.; Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and Teacher Education*, 78, 183-192. Obtido em 26 de abril de 2020, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17316530>

aos seus trabalhadores. E este exemplo é um sinal claro da influência da sociedade e, até, da economia no panorama escolar.

Esta preocupação está também patente n' *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, de 2017. Neste documento normativo um dos valores que se pretende que os alunos adquiram é “Cidadania e Participação”. Todos os valores, competências e valores devem ser desenvolvidos em espaço de sala de aula com os alunos, nas diversas disciplinas, de modo a inculcá-lhes formas de cidadania ativa e global.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, História, História A, ou História B, vários são os princípios, valores e áreas de competências que são possíveis de desenvolver. “Linguagens e Textos”, por exemplo, é importante que os discentes saibam analisar, argumentar, ler nas entrelinhas. Em História há, assim, uma grande preocupação em trabalhar com os alunos a análise das fontes primárias nas suas diversas formas, o que potencia, de igual modo, o “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”. Uma vez que em História não há verdades absolutas, como tal o pensamento crítico está sempre presente e deve ser transmitido e desenvolvido com os discentes. Se a escola dever ser um espaço de diálogo e comunicação onde ideias distintas, sem ameaçar a liberdade de outros, podem ser discutidas, a “Informação e Comunicação” pode, de igual modo, ser uma das áreas de competências desenvolvidas na sala de aula de História.

Neste contexto, e como afirma Atxurra (2013), o ensino da História deve desenvolver com os discentes “recursos cognitivos e procedimentos que permitam acesso ao conhecimento de forma que estes consigam problematizar as questões [com o objetivo que] o aluno aprenda pensar e avaliar a realidade histórica” (Atxurra, 2013, p. 235).

Uma das preocupações de educar civicamente os alunos é que não “se pode educar para a cidadania sem se educar na cidadania; não se pode educar para a solidariedade sem se trabalhar em solidariedade” (Tereso, 2015, p. 11). Ou seja, os alunos têm de tomar contacto com exemplos práticos e, para tal, torna-se necessário que os educadores ajustem as suas pedagogias. A educação para uma cidadania global passa uma visão crítica da democracia e da sociedade; e um desafio que se coloca é inculcar nos alunos “uma cultura democrática aberta e participativa que contribua para agência individual e coletiva, enquanto faz conexões entre «problemas pessoais» e «questões públicas»” (Crowther & Moir, 2017, p. 18).

Por intermédio do ensino da História, os alunos contactam com várias formas e diferentes conceitos de cidadania, desde a conceção de cidadania dos Gregos, passando pelos Romanos, pela revolução Americana, pela revolução Francesa, na qual ficou instituída, na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* que, além de “os homens nascem e são iguais e livres em direitos”, “o fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescindíveis do Homem” (Manique & Proença, 1997), a questão das nacionalidades, no século XIX, até, por exemplo, à categorização de cidadão na sociedade alemã das décadas de 30 e 40 do século passado, entre vários outros exemplos.

O ensino da História ajuda a que os alunos compreendam que em todos os períodos “os interesses e preferências do indivíduo e da comunidade nem sempre estão coincidentes” e podem até colidir entre si, “com consequências potencialmente desastrosas, como comprova a experiência histórica dos regimes totalitaristas, terrorismo e racismo, ou de anomia e apatia política” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 19).

A História, no contexto da cidadania, deve contribuir para explorar “nexos e diferenças entre o passado e o presente de modo a abordar os problemas e as expectativas da comunidade humana” (Atxurra, 2013, p. 235). No entanto, cidadania não é só uma questão de direitos e deveres, ela representa a participação na vida em comunidade, de forma de a auxiliar e na resolução de problemas. Contudo, a comunidade onde Portugal está inserido não é de cariz apenas nacional, há muito que abandonamos o lema “orgulhosamente sós”. Portugal, a nível geográfico, insere-se no espaço europeu e a nível político, económico e cultural está integrado na União Europeia. É evidente que o nosso país integra outras várias organizações, mas é no espectro nacional e europeu que os cidadãos portugueses são chamados a participar como eleitores e participantes na vida política.

O ensino da História, através de vários exemplos históricos, pode e deve desenvolver nos discentes um pensamento crítico sobre cidadania e a falta da mesma e, também, os seus impactos, podendo ainda “desenvolver uma perspetiva relativizante e abrir caminhos e atitudes de tolerância face a formas de pensar e agir tendo por base os diversos contextos temporais e espaciais” (Madeira, 2012, p. 42).

Posto isto, o ensino da História “pode contribuir para fomentar uma maior compreensão, tolerância e confiança entre os indivíduos e entre os povos da Europa. Pode também tornar-se uma força de divisão,

violência e intolerância. O ensino da história pode, portanto, ser um instrumento para apoiar a paz e a reconciliação em zonas de conflito e de pós-conflito, assim como a tolerância e a compreensão para fazer face a fenômenos como as migrações, a imigração e a evolução demográfica” (Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, 2009).

Num estudo, levado a cabo por dois professores universitários brasileiros, os investigadores concluíram, entre outras várias coisas, que “a finalidade da educação escolar obrigatória deve ser a educação para uma cultura democrática e participativa, ou seja, formar jovens estudantes para o compromisso social, para intervir na sociedade” (Júnior & Guimarães, 2013).

Uma das estratégias que, em sala de aula, os professores de História podem utilizar com os seus alunos para a promoção de uma cidadania ativa e sustentável é a empatia e, de uma forma mais específica, a empatia histórica.

A Empatia histórica e Cidadania

Segundo Lee (2003), “muitas crianças assumem (...) que as nossas formas de pensar e de comportamento são ‘normais’. Por isso pode esperar-se que as pessoas do passado pensem como nós” (Lee, 2003, p. 24). O mesmo acontece no dia a dia e em questões quotidianas, quando não empatizamos com os outros: julgamos.

Julgar os outros é algo que fazemos de uma forma imediata, a menos que tenhamos sido treinados para tal. “Julgamos os outros através das nossas próprias perspetivas, de acordo com os nossos próprios padrões e critérios pelos quais aplicamos o julgamento” (Ellenwood, 2017, p. 30). Uma das formas que os professores de História têm para evitar esta pressa de julgamento é desenvolvendo a empatia histórica nos seus alunos.

Empatizar historicamente é, nas palavras de Ferreira (2004),

(...) compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica (Ferreira, 2004, p. 26).

Assim, mais do que a “compreensão da personalidade dos outros” ou “uma disposição para entender os outros e a sua posição”, a empatia histórica não requer que um indivíduo simpatize ou sinta “afinidade com a pessoa do passado”, mas sim que demonstre “capacidade de explicar porque eles agiram de determinada maneira” (Conselho da Europa, 2016, pp. 73-74).

A empatia histórica é essencial na medida em que permite que sejamos capazes de conectar com as pessoas do passado, permitindo com que façamos interpretações mais justas e sem recorrer a um imediato julgamento.

O conceito de empatia histórica tem sofrido alterações ao longo das últimas décadas e a sua importância só recentemente tem vindo a ser estudada. Se vários são os autores e investigadores que se focam sobre o tema, em 2016 o Conselho da Europa publicou o documento *Developing a culture of co-operation when Teaching*

and Learning History no qual dedica um capítulo ao desenvolvimento da empatia histórica, apresentando propostas de como é possível desenvolver a empatia histórica com os discentes em sala de aula.

O cada vez maior foco que se dá à empatia histórica não é em vão. A empatia histórica é de extrema importância não só para a compreensão histórica e para o engajamento dos alunos na aprendizagem histórica, mas também como uma ferramenta de extrema utilidade para o desenvolvimento de cidadãos ativos, conscientes, conhecedores, críticos e empáticos com os outros, não fazendo julgamentos rápidos quando confrontados com algo que lhes é diferente.

As diferentes estratégias necessárias para uma boa promoção da empatia histórica permitem que os alunos sejam capazes de desenvolver os valores, atitudes, aptidões e conhecimentos que os diversos documentos já referidos apontam como os essenciais para uma Educação para a Cidadania.

Para tal, a empatia histórica tem como alicerces, abordados por Endacott e Brooks (2013), três fatores que devem estar sempre interligados. Em primeiro lugar a contextualização histórica, ou seja, o conhecimento profundo das normas sociais, políticas e culturais do período em estudo bem como o conhecimento dos eventos que levaram a determinada situação histórica. Em segundo lugar, a conexão afetiva, não com a partilha dos sentimentos das pessoas do passado, mas a compreensão e a consideração sobre como determinada figura histórica viveu, as suas experiências, situações e ações; esta compreensão é possível quando nos conectamos com as nossas próprias experiências de vida. Por último, a tomada de perspectiva, ou seja, a compreensão das experiências, princípios, posições, atitudes e crenças de modo a compreender como é que determinada personagem histórica pode ter pensado sobre determinada situação (Endacott & Brooks, 2013, p. 43).

Isto só é conseguido quando, em sala de aula, estiverem reunidos um conjunto de condições que o permitam. Uma vez que “a empatia histórica baseia-se na reconstrução a partir da evidência”, uma das estratégias mais utilizada para desenvolver a empatia histórica nos alunos é a utilização de fontes históricas primárias contempladoras de diferentes perspectivas (Lee e Ashby, citados em Ferreira, 2004, p. 17). Apresentar múltiplas e diferentes perspectivas aos alunos é de extrema importância para o desenvolvimento da empatia histórica, para o ensino da história e, por sua vez, para a promoção de uma cidadania ativa uma vez que permite que os alunos

contactem com vários pontos de vista. No entanto, é necessário que a interpretação destas fontes seja feita “de modo a distinguir nelas as perspectivas dos homens do passado versus as dos homens do presente, no que diz respeito ao conjunto de valores, crenças e objetivos que cada um defende” bem como “as diferentes perspectivas existentes entre os próprios homens do passado e as perspectivas dos próprios autores das fontes históricas” (Ferreira, 2004, p. 26).

Neste sentido, e no seguimento de um congresso ocorrido no Chipre entre 24 e 27 de novembro de 2004, o Conselho da Europa publicou os conteúdos dos seminários e *workshops* ocorridos nesse evento. Os autores do documento, intitulado *Multiperspectivity In Teaching And Learning History*, apontam que o ensino de História, segundo as linhas orientadoras do Conselho da Europa, deve pautar por entender as diferenças dos agentes históricas e as nossas próprias diferenças, realizar o valor da diversidade, respeitar os outros, desenvolver um diálogo intercultural e construir relações de mútua tolerância e entendimento (Conselho da Europa, 2004, p. 16).

O mesmo documento expõe algumas recomendações para o ensino da História que podem ser desenvolvidas utilizando a empatia histórica, no sentido, também, da Educação para a Cidadania. Assim, é recomendado que se entenda a situação atual, ajudando os alunos a encontrar o seu lugar num mundo que está em constante mudança; ajudar os jovens a desenvolver diversas competências, como o pensamento crítico, a capacidade de expressarem o seu ponto de vista, com respeito pelas diferentes perspectivas; desenvolver respeito por todos os tipos de diferenças; desempenhar um papel vital na promoção de valores fundamentais como tolerância, compreensão mútua e confiança entre os povos; criar cidadãos responsáveis e ativos, desenvolvendo a sua capacidade de pensamento independente e crítico, mente aberta e resiliência a todos os tipos de manipulação política e ideológica (Conselho da Europa, 2004, p. 17).

Assim, se a empatia histórica ajuda a evitar que os discentes olhem para o passado apenas com as lentes do presente e criem estereótipos sobre os agentes do passado permite, também, que tal aconteça no dia-a-dia e na visão que tem sobre si mesmo, os outros e as diferenças que nos separam.

Conclusão

A cidadania ativa tem sido paulatinamente matéria central do Conselho da Europa e, por consequência, de Portugal, por este estar adentrado na União Europeia. Essa preocupação tem sido demonstrada nas várias publicações de documentos orientadores destinados aos Ministérios da Educação da União Europeia que os encaminham para as suas instituições escolares. Estas, ademais, deviam refletir mais sobre esses documentos colocando-os mais em prática e em discussão, inclusive com os alunos, que por vezes estão completamente alheados das medidas educativas de que são alvo.

Uma ideia interessante a desenvolver seria a aposta em formações contínuas, para os docentes, de modo a adquirirem as ferramentas necessárias para desenvolverem com os alunos estas temáticas da cidadania, independentemente da disciplina.

Contudo, há disciplinas que estão mais pautadas, devido aos seus currículos, a trabalhar matérias de cidadania, como é o caso da História. Esta, ao contrário do que tem acontecido, deve ser reforçada nos programas escolares nacionais e, até, europeus, porque é a disciplina que consegue exemplificar com factos do passado inúmeros acontecimentos onde a cidadania ou a falta da mesma teve impactos. A História permite consciencializar os alunos para períodos históricos nos quais as práticas de cidadania eram muito diferentes das atuais. E o mais importante é mostrar-lhes essas diferenças e debatê-las. E neste exercício a empatia histórica é fundamental.

A História contribui, ainda, para “(...) educar para uma cidadania que será exercida num futuro imprevisível consiste em ensinar aos alunos o que a humanidade já criou de melhor e de pior, para que eles possam utilizar esse melhor para enfrentados problemas criados por esse melhor (Cardoso, 2009, p. 150). Neste sentido é preciso que a História seja ensinada na sua total complexidade e não se evite falar de temas controversos ou sensíveis, não dando respostas finitas mas ensinando os alunos a olhar o passado, questionando-o e entendendo os seus complexos processos históricos (Conselho da Europa, 2004, p. 9). No entanto é necessário que os professores sejam capazes de promover a empatia entre todos os intervenientes históricos de ontem e de hoje e que evitem criar ou reforçar imagens de inimigos, maus da fita ou dar pretextos para que se criem novos conflitos (Conselho da Europa, 2004, p. 9). Isto só se consegue

se os professores conseguirem desenvolver, primeiro em si, e depois nos seus alunos a empatia histórica. Se educação para a cidadania permite o “desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e os capacite para a resolução de problemas de forma informada, crítica, reflexiva e responsável” esta só é possível com a integração das diversas disciplinas e com os professores das diversas áreas (Fonseca, 2015, p. 221).

Referências

- Alves, L. A. (Dezembro de 2009). A função social da História. *E-F@ABULAÇÕES*, pp. 18-22. Obtido em 2 de novembro de 2018, de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>
- Alves, L. A., & Ribeiro, C. P. (2016). Ensinar passados dolorosos, apreender com o uso pedagógico da História. Em T. d. Maia, L. A. Alves, M. Hermeto, & C. S. Ribeiro, (Re)Contruindo o Passado: o papel insubstituível do ensino da história (pp. 11- 46). Porto Alegre: EDIPUCRS/CITCEM.
- Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa. (2009). *History teaching in conflict and post-conflict areas*. Estrasburgo, Conselho da Europa.
- Atxurra, L. (jan./jun. de 2013). O ensino da História e o pacto de Cidadania: questões e problemas (trad. de Érica da Silva Xavier). *História & Ensino*, 19(1), pp. 221-245. Obtido em 7 de junho de 2019, de <http://www.uel.br/seer/index.php/histensino/article/viewFile/15982/13013>
- Cardoso, O. (2009). A Educação para a Cidadania Entre Passado, Presente e Futuro. *Educação & Realidade*, 34(1), pp. 137-154. Obtido em 07 de dezembro de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053009.pdf>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2017). *A Educação para a Cidadania nas escolas da Europa 2017 - Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Obtido em 3 de janeiro de 2019, de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eof2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1>
- Conselho da Europa. (2004). *Multiperspectivity in Teaching and Learning History - Presentations from Seminars and Workshops Materials*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Obtido em 20 de junho de 2019, de <https://rm.coe.int/1680492f87>
- Conselho da Europa. (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning History*. Obtido em 19 de abril de 2019, de <https://rm.coe.int/developing-a-culture-of-cooperation/168071506a>
- Conselho da Europa. (setembro de 2018). *Ensino de qualidade na disciplina de historia no seculo XXI - Linhas orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Obtido em 15 de janeiro de 2019, de <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>
- Crowther, J., & Moir, S. (2017). Radicalising Citizenship Education. *Andragoška spoznanja*, 23(3), 17-34. Obtido em 17 de dezembro de 2019, de <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/7529>
- Ellenwood, T. D. (2017). Historical Empathy: Judging the People of the Past in a Secondary Social Studies Classroom. *Learning to Teach: Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research*, 6(1). Obtido em 17 de dezembro de 2018, de <https://www.utdl.edu/ojs/index.php/learningtoteach/article/view/233/115>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41-58. Obtido em 17 de dezembro de 2018, de http://www.socstrpr.org/wp-content/uploads/2013/04/MS_o6482_no3.pdf
- Ferreira, C. M. (2004). *A empatia histórica ao tema "Censura no Estado Novo em Portugal": um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Braga: Universidade de Braga - Instituto de Educação e Psicologia.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel de integração curricular. *Saber & Educar*(20). Obtido em 25 de novembro de 2019, de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/180/161>
- Júnior, A., & Guimarães, J. (2013). Ensino de História e formação cidadã: um estudo com jovens estudantes em escolas no meio rural e urbano. *Práxis Educativa*, 8(1), pp. 197-218. Obtido em 26 de abril de 2020, de <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Lee, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. Em I. Barca, *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-35). Braga: Universidade do Minho.
- Madeira, C. (2012). *A Cidadania Democrática no Ensino da História e da Geografia*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Obtido em 26 de abril de 2020, de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4783/Catia-Madeira-Relatorio.pdf?sequence=1>
- Manique, A. P., & Proença, M. C. (1997). *História : afirmação do Liberalismo : materiais para professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, J. P., & Ribeiro, A. I. (2007). A didáctica da História e o perfil do professor de História. *Revista Portuguesa de História*(39), pp. 87-105. Obtido em 26 de abril de 2020, de <https://digitalis-dsp>

uc.pt/bitstream/10316.2/28245/3/RPH39_artigos.pdf?ln=pt-pt

Ribeiro, G. M. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos .

Tereso, S. I. (2015). *A Promoção da Cidadania no Ensino da História e da Geografia*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: Lisboa. Obtido em 20 de junho de 2018, de <https://run.unl.pt/handle/10362/16208>

União Europeia. (4 de junho de 2018). Recomendações do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia*. União Europeia. Obtido em 5 de dezembro de 2019, de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho604\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho604(01)&from=PT)

EXCLUSIÓN SOCIAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL: LAS PERSPECTIVAS DE LOS AGENTES DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Claudia Sanchez Velasco

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Práxedes Muñoz Sánchez

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Beatriz Peña Acuña

Universidad de Huelva

Resumen:

Trabajar con personas en riesgo en exclusión social supone una labor donde la heterogeneidad y complejidad de realidades se encuentran presentes en la labor diaria del profesional de la intervención social, donde el vínculo entre el profesional y la persona de riesgo es fundamental para el desarrollo de dicho proceso social.

El objetivo de esta investigación es conocer las opiniones y estereotipos que los agentes sociales y/o educativos tienen sobre las personas para quienes trabajan, en este caso en riesgo de exclusión social. Los participantes son 20 agentes sociales y/o educativos, tanto de ONG's como de la administración pública. El instrumento utilizado para recoger información ha sido una entrevista semiestructurada, organizada por categorías de interés. Los resultados obtenidos de la investigación ponen de manifiesto la necesidad de formación en inteligencia emocional, entre otros aspectos, de los agentes educativos y sociales que trabajan con personas en riesgos de exclusión, personas que son valoradas negativamente en la sociedad y encasillados y que necesitan, según los agentes educativos y sociales adquirir competencias emocionales.

Palabras claves:

Inteligencia emocional. Exclusión social. Agentes sociales y agentes educativos. Vínculo.

Abstract:

Working with people at risk in social exclusion is a task where heterogeneity and complexity of realities are present. The link between the social intervention professional and the person at risk is fundamental to the social process. The objective of this research is to know the opinions and stereotypes that social and / or educational agents have about the people for whom they work, in this case at risk of social exclusion. The participants are 20 social and / or educational agents who work in Ong's and in the public administration. The instrument used to collect information has been a semi-structured interview, organized by blocks of interest. The results obtained from the research reflect the need for training in emotional intelligence, among other aspects, of educational and social agents working with people at risk of exclusion, people who are negatively valued in society and pigeonholed and who need, according to Educational and social agents acquire emotional skills.

Keywords:

Emotional intelligence. Social exclusion. Social agents, educational agents. Link.

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional es un concepto donde están inmersas el área social y cognitiva. Proviene del latín “intellegere” “inter” (entre) y “legere” (leer, escoger) cuyo significado es quien sabe escoger.

Hasta la década de los 70 los investigadores solo se basaban en el aspecto cognitivo de la inteligencia, aspecto que cambia cuando Gardner (1987) introduce su modelo de inteligencias múltiples, donde distingue 8 tipos de inteligencias independientes, entre las que encontramos la inteligencia intrapersonal y la interpersonal. Gardner y Hatch (1989) analizan la inteligencia interpersonal y mencionan que es aquella inteligencia que reconoce y responde de manera óptima a los estados de ánimo, motivaciones y deseo de los demás, mientras que señalan que la inteligencia intrapersonal es aquella donde encontramos el autoconocimiento, los propios sentimientos, lo que conlleva a una reformulación del concepto de inteligencia que como menciona Salmerón (2002) no existe una definición precisa sino más bien planteamientos teóricos que le aportan validez.

En esta misma perspectiva Salovey y Mayer (1990) menciona la existencia de un tipo de inteligencia social, que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, expresarlas de forma que resulten beneficiosas para sí mismo y la cultura a la que pertenece.

Para Goleman (1996) la inteligencia emocional:

es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (pp. 43-44).

También menciona que “nuestros sentimientos, aspiraciones y anhelos más profundos constituyen puntos de referencia ineludibles, y nuestra especie debe gran parte de su existencia a la decisiva influencia de las emociones en los asuntos humanos.” (Goleman, 1996, p. 36)

Por ello podemos afirmar que la inteligencia emocional

es una habilidad con la cual podemos valorar, percibir, comprender y expresar emociones, generar y acceder a sentimientos y regular emociones, relacionadas todas ellas intrínsecamente con el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Cobb, 2000, p. 273).

Según Bisquerra (2000) el desarrollo social está estrechamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia emocional y por ello se deben fomentar las habilidades sociales y la empatía, ya que son factores esenciales para el desarrollo del bienestar social y personal.

La inteligencia emocional como plantea Goleman (1996, p. 341) y Bisquerra (2000, p. 21) puede ayudar a las personas a desarrollar y disfrutar de una situación más ventajosa en todos los dominios de la vida.

Como podemos ver la inteligencia es algo más que un cociente intelectual (CI), es un conjunto de habilidades sociales y emocionales que constituyen la clave para alcanzar el éxito, en una forma de interactuar con el mundo, que tiene en cuenta los propios sentimientos y los de los demás y que engloba habilidades tales como la motivación y la autoconciencia indispensables para una buena adaptación social (Gómez et al., 2000).

Los estudios sobre IE son escasos, sobre todo en la edad adulta y la vejez, pero nos aportan datos reveladores sobre la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo personal y social. Se encuentra una relación positiva entre las puntuaciones altas en inteligencia emocional y un mayor bienestar psicológico, afirmando tras su estudio que cuanto mayor es la inteligencia emocional mayor es la estabilidad emocional y que las personas estables emocionalmente presentan una actitud más positiva con respecto a sí mismas. Fernández Berrocal, Ramos y Extremera (2001) corroboraron la importancia de la inteligencia emocional en la expresión, perfección, conocimiento de emociones, así como en la adaptación al medio y en la regulación de emociones. Johnson e Indvik (1999) afirman que una persona que posee una alta inteligencia emocional tiene la habilidad para comprender a los demás y para relacionarse socialmente, presentado las siguientes habilidades: habilidad para persistir y seguir motivado ante la frustración, para controlar los impulsos, para controlar sus emociones y para empatizar.

Exclusión Social

En las últimas décadas el concepto de exclusión ha cobrado mayor relevancia, en el ámbito social y político, debido a las transformaciones socioeconómicas, laborales y culturales a nivel mundial que han provocado la aparición de nuevas formas de desigualdad. Según Hernández Pedreño (2008) La exclusión social es un concepto multifactorial y multidimensional, que presenta algunos elementos comunes con la pobreza, pero a diferencia de esta, la exclusión es un concepto más amplio, ya que abarca a otros muchos conceptos como precariedad, marginación o underclass.

Según Hernández Pedreño (2008) el concepto de exclusión social está relacionado con la desigualdad, la underclass (nueva pobreza) vinculada con el desempleo y la ineficacia de las políticas del Estado de bienestar, la marginación, la precariedad laboral, la subprotección social, y la falta de participación social, es lo que ha provocado la carencia en el acceso a determinados derechos sociales. Mientras la pobreza, según Tezanos (2004) se restringe a una sólo dimensión, la carencia económica, la exclusión social integra una pluralidad de dimensiones, tales como aspectos laborales, económicos, sociales, culturales, políticos y de salud, además de las condiciones laborales, el reconocimiento de la ciudadanía, los déficit formativos, las situaciones sociosanitarias más desatendidas y la inexistencia de redes de protección social y familiar (Subirats y Gomá, 2003; Subirats, 2006; López-Aranguren, 2005)

En esta línea Castel (1990) considera que las personas que están en exclusión social son aquellas que se encuentran retiradas del mundo laboral, sin ningún tipo de protección social, y sin una normalizada participación social, lo que con lleva a un aislamiento de la sociedad y a la incapacidad de salir por sí solos de esta situación.

El Plan Nacional de Acción para la inclusión social del Reino de España (PNAIN) 2013-2016 define la exclusión social como el “Proceso de pérdida de integración o participación de las personas en la sociedad y en los diferentes ámbitos económico, político y social”, y considera como principales colectivos en riesgos a: personas sin hogar, personas con discapacidad, familias monoparentales, personas dependientes, desempleados, inmigrantes, víctimas de violencia de género, víctimas de discriminación, personas con adicción, personas reclusas y beneficiarios de protección internacional

Podemos afirmar que el concepto de exclusión social es un concepto multidimensional, integrado por dimensiones interrelacionadas entre sí: factores laborales, económicos, sociales, educativos, políticos y culturales, que podemos agrupar en 4 grandes grupos: empleo, educación, vivienda y salud. Por ello, tenemos que tener en cuenta, según Galindo Lucas (2006), 3 factores en el génesis de la exclusión: los factores estructurales, los factores contextuales y los factores motivacionales. Los factores estructurales hacen referencia a nuestro sistema social como una organización excluyente debido a diversos elementos como el consumo, el empleo y la debilidad social. En relación a los contextos sociales (familia, grupos de apoyo, redes cercanas) están sufriendo una disgregación, ya que cada vez hay más personas que están perdiendo sus redes de apoyo y se encuentran solos y sin apoyos sólidos para hacer frente a diversas situaciones que lo avocan a la exclusión social y por ultimo factores motivaciones vinculados con el sentimiento de sentirse excluido, no sentirse útil en la sociedad debido a la pérdida de empleo que les provoca la pérdida de la confianza en sí mismos, su seguridad y su capacidad de lucha, lo que deriva según Galindo Lucas (2006) en una pérdida progresiva de sus propias significaciones vitales y motivacionales.

Para que los diferentes grupos y/o colectivos en riesgo alcance la inclusión social, los agentes sociales y educativos juegan un papel fundamental en la intervención social que se realice con ellos. Como menciona Hamilton (1950), cuando se interviene con personas en situación de vulnerabilidad hay que tener en cuenta la situación que sufre, así como las experiencias sociales y sentimientos que está sintiendo. Debemos tener una visión global, teniendo en cuenta a la persona y su situación, donde somos agentes de ayuda, facilitadores del crecimiento, del desarrollo y del cambio.

2.1. Los Profesionales De La Acción Social

Los profesionales de la acción social se encuentran con la heterogeneidad y complejidad de realidades en su labor diaria y por ello es necesario tanto conocer la realidad social como las diversas herramientas metodológicas que podrán utilizarse según las necesidades y problemáticas que se presenten, teniendo siempre presente como menciona Galindo Lucas (2006) que el actor clave para cualquier intervención es el profesional en sí mismo, con su experiencia, su recorrido personal y profesional, su actitud, su capacidad para afrontar situaciones de

conflicto (propias y ajenas), todo ello es la herramienta fundamental en la práctica de la intervención social. Partiendo de la teoría del vínculo podemos afirmar que el mejor lugar de aprendizaje, de asimilación de nuevos recursos y actitudes, donde afrontar las situaciones de crisis y conflicto es la relación o vínculo entre el profesional y la persona que necesita atención. Para qué dicho vínculo sea efectivo según Galindo Lucas (2006) es imprescindible la calidad del saber estar, de la actitud y de la presencia del agente social en dicha relación, y tener todo ello bien asimilado antes de aplicar modelos, métodos o herramientas, ya que es la base para promover los cambios humanos. Para poder llevar a cabo esta intervención social de manera óptima se deben tener presentes las 5 capacidades que sobre inteligencia emocional describen Salovey y Mayor (1990) el conocimiento de las propias emociones, el control emocional, la capacidad de motivarse a uno mismo y las habilidades sociales, centrándose concretamente en las interpersonales, aquellas que permiten percibir, reconocer y entender las emociones y sentimientos de los demás e implicarse en sus vivencias emocionales. La empatía es la herramienta que posibilita: entender los sentimientos de las personas en riesgo a lo largo del proceso, implicarse, como agentes socioeducativos, en las emociones que sienten y diseñar conjuntamente un itinerario sociolaboral adaptado a sus necesidades, donde se siente realizadas y protagonistas de su proceso, en el cual tomas sus propias decisiones. Por todo ello el desarrollo social es indudablemente esencial para prevenir la exclusión social, tanto en la voluntad de ser excluido como en ser agente propulsor de exclusión. Bisquerra (2009) resume contenidos esenciales del desarrollo social: la comunicación receptiva y expresiva, el respeto a los demás, compartir emociones, asertividad, solucionar conflictos, gestionar situaciones emocionales y cooperación.

2.2. Necesidad De La Formación De Los Profesionales

Los distintos agentes sociales y educativos que intervienen diariamente en la acción social no presentan ni han adquirido diversos conocimientos o destrezas necesarias para su labor diaria, donde somos agentes de ayuda, facilitadores del crecimiento, del desarrollo y del cambio.

Si analizamos los planes de estudios de diversas carreras como: trabajo social, pedagogía, educación social, magisterio en ningún de sus planes de estudios aparecen asignaturas troncales relacionadas

con la inteligencia emocional, relación de ayuda, intervención en ámbitos de la exclusión social, minorías étnicas, patrones de intervención prácticos. Nos encontramos con contenidos muy teóricos y menos relacionados con la realidad de la intervención social. Todos estos agentes sociales y educativos que trabajan con personas en riesgo en exclusión social, diariamente, han tenido que aprender e interiorizar a lo largo de su práctica diaria, como agente social, diversos aspectos considerados indispensables para dicha intervención social sea óptima. Acercamiento a una etnografía desde la educación en el ámbito de la exclusión social.

El objetivo de esta investigación cualitativa es conocer las opiniones y estereotipos que los agentes sociales y/o educativos tienen sobre la personas para quienes trabajan, en este caso en riesgo de exclusión social, así como las expectativas que van forjando tanto en el colectivo profesional como en el las personas en situación de vulnerabilidad usuarias de sus intervenciones. Por ello, desde la metodología cualitativa vamos a centrarnos en la entrevista y la observación para conocer el parecer de los profesionales sociales y educativos, que trabajan en la Intervención. Los participantes en nuestro estudio son 20 agentes sociales y educativos de ONG's y administración pública, que trabajan con personas en riesgos de exclusión social, de diferentes municipios de la Región de Murcia, más concretamente de los municipios de Murcia, San Javier, Lorca, Puerto Lumbreras y Calasparra, municipios donde se están realizando programas sociolaborales y educativos destinados a personas en situación de riesgo de exclusión social por ONG's en colaboración con las administraciones locales.

Para conocer las expectativas y opiniones de los agentes sociales y/o educativos de Ong's y administración pública se ha utilizado una entrevista semiestructurada. La entrevista presenta las diferentes preguntas por las categorías principales, que presentamos en el siguiente cuadro.

Acercamiento a una etnografía desde la educación en el ámbito de la exclusión social

El objetivo de esta investigación cualitativa es conocer las opiniones y estereotipos que los agentes sociales y/o educativos tienen sobre la personas para quienes trabajan, en este caso en riesgo de exclusión social, así como las expectativas que van

forjando tanto en el colectivo profesional como en el las personas en situación de vulnerabilidad usuarias de sus intervenciones. Por ello, desde la metodología cualitativa vamos a centrarnos en la entrevista y la observación para conocer el parecer de los profesionales sociales y educativos, que trabajan en la Intervención. Los participantes en nuestro estudio son 20 agentes sociales y educativos de ONG's y administración pública, que trabajan con personas en riesgos de exclusión social, de diferentes municipios de la Región de Murcia, más concretamente de los municipios de Murcia, San Javier, Lorca, Puerto Lumbreras y Calasparra, municipios donde se están realizando programas sociolaborales y educativos destinados a personas en situación de riesgo de exclusión social por ONG's en colaboración con las administraciones locales.

Para conocer las expectativas y opiniones de los agentes sociales y/o educativos de Ong's y administración pública se ha utilizado una entrevista semiestructurada. La entrevista presenta las diferentes preguntas por las categorías principales, que presentamos en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Categorías principales y los agentes educativos y sociales.

Agentes sociales	Categorías	Agentes educativos
Agentes sociales administración pública	1. Guettos	Agentes educativos administración Pública
	2. Estereotipos	
	3. Género	
Agentes sociales tercer sector	4. Implicación De Los Profesionales	Agentes educativos tercer sector
	5. Educación Emocional	
	6. Intervención Social	

Fuente: elaboración propia

Análisis de las categorías de educadores sociales en el ámbito de la exclusión social

A continuación presentamos los resultados obtenidos de nuestra investigación clasificada en categorías, donde exponemos las respuestas más significativas de las/los participantes, los cuales están clasificados en agentes sociales y educativos y dentro de dicha clasificación encontramos de administración pública o tercer sector (ong's) y cada participante de su categoría lleva asignado un número. A continuación comenzamos con el análisis de categorías:

Categoría guettos: la finalidad es conocer la opinión de la existencia de guettos y su repercusión en la sociedad.

1. ¿Afirmaría que existen hoy día miniguettos? ¿Crees que los guettos son perjudiciales para la sociedad? ¿Por qué?

Agente social 1 administración pública: “Sí considero que en la actualidad existen miniguettos. Considero que estos son perjudiciales para la sociedad, debido a que en ellos residen personas que en su mayoría, no han tenido otra opción de elección donde poder residir, debido a las situaciones precarias que en todos los aspectos de su vida se dan y la administración al no invertir en estas zonas (trabajo, formación, equipamientos....) los que residen en ellos tienen que sobrevivir con alternativas no reconocidas legalmente (economía sumergida, robos, etc..)

Agente social 9 tercer sector: “Sí, si totalmente por un lado impide que las personas que están en esos miniguettos se puedan integrar, insertar en la sociedad y por otro lado crea más estereotipos por parte de la gente.

Agente educativo 1 tercer sector: “Es probable que sí

lo sean. Porque no se favorece la interculturalidad, nos encontramos en una sociedad con personas racistas, que no llevan a sus hijos/as a colegios donde asiste alumnado inmigrante, pero ojo alumnado procedente de Sudamérica, África o Europa oriental (Rumania y Bulgaria), porque sin embargo, si en la clase de sus hijos va un compañero/a de Inglaterra no existe ningún problema. Por lo que, todo esto va dando lugar a que algunos barrios sólo estén habitados por personas inmigrantes....

Categoría Estereotipos: el objetivo es si los agentes sociales y educativos piensan que hoy día hay estereotipos con determinados colectivos y si son perjudiciales.

2. ¿Hoy día siguen habiendo estereotipos relacionados con determinados colectivos? ¿Los estereotipos dañan la imagen de los diferentes colectivos? ¿Por qué?

Agente social administración pública 3: “Sí...gays, lesbianas, transexuales, personas de etnia gitana y discapacitados.... Los estereotipos negativos dañan la imagen de las personas a las que se refieren, alimentando ideas preconcebidas y generalizadas que fomentan la negatividad y el odio en ciertas ocasiones...”

Agente educativo administración pública 3: “Sí creo que existen estereotipos y además muy arraigados en la sociedad. Existen estereotipos hacia colectivos étnicos, como puede ser el colectivo gitano, árabe y también estereotipos a colectivos como pueden ser colectivos de mujeres, personas de los colectivos LGTBI.”

Agente social tercer sector 11: “Claro, población gitana, población inmigrante, mujeres de color porque el hecho de mujer sólo, también conlleva una serie de estereotipos.... Claro porque los estereotipos lo que hacen es que la idea que tú tienes negativa a trasladada a todo el colectivo...”

Categoría Género: el propósito es conocer las opiniones sobre la situación de las mujeres en la sociedad y más concretamente del tercer sector.

3. ¿Consideras que discriminación y pobreza de la mujer van unidas? ¿Por qué?

Agente educativo administración pública 2: “Nunca me lo había planteado, pero a simple vista creo que no...si que es verdad que ahora mismo se ve en todos los estudios....que los salarios de la mujer son más bajos, haciendo el mismo trabajo que el hombre...”

Agente social tercer sector 1: “Considero que las probabilidades de ser pobre aumentan siendo mujer

y las probabilidades de ser mujer y discriminada aumentan también...interseccionalidad”

4. ¿Por qué la mujer gitana es uno de los grupos sociales que más sufren discriminación?

Agente educativo administración pública 2: “Sufren discriminación, sus propios maridos no quieren que trabajen, que estén en casa criando a sus hijos...yo creo que sufren doble discriminación por ser mujer y por ser gitana.

Agente social tercer sector 1: “Porque sufre una doble discriminación, por ser mujer y por ser gitana, esto la hace especialmente vulnerable, situación que se agrava cuando concurre también con situaciones de pobreza”

Agente social tercer sector 2: “Ya de por sí la mujer está discriminada y al llevar la etiqueta de ser persona gitana pues se suma más aun en esa discriminación a la mujer. La mujer gitana de por sí lleva dos etiquetas: la de ser mujer y la de ser gitana...”

Categoría Implicación De Los Profesionales: el fin es conocer que necesidades aptitudinales y actitudinales presentan en la intervención social.

5. ¿Consideras que la mayoría de las personas con las que trabajáis presentan graves problemas de autocontrol, frustración y emocionales? ¿Ante estos conflictos los agentes sociales y educativos están preparados para afrontar dichas problemáticas?

Agente social tercer sector 9: “Si, por ejemplo la figura de los psicólogos no está presente en las entidades sociales, ni en servicios sociales y en el servicio sanitario tardan mucho para que te den cita”

Agente social administración pública 1: “No considero que dichos problemas sean especialmente graves. Lo que considero es que con una preparación adecuada de los profesionales, podríamos ayudarles a que éstos no llegaran al nivel de graves.

Agente educativo administración pública 1: Si por supuesto, incluso no creo que existan los suficientes...”

6. ¿Qué tipos de conocimientos, destrezas, aptitudes y maneras de proceder debería tener un agente educativo y/o social para trabajar con personas en riesgo de exclusión social?

Agente social tercer sector 9: “habilidades sociales, paciencia porque los procesos de las personas y es muy importante estar ahí...empatía y destacaría el saber estar y la escucha activa”

Agente social administración pública 1: “Considero que es muy importante todo lo relacionado con la empatía hacia la persona que tenemos enfrente, el respetarles en su manera de vivir la vida y sobre todo no establecer prejuicios, donde no se primen que lo que marca la normativa es lo correcto.

Agente educativo administración pública 1: “Pues deberían de darnos formación desde la universidad sobre abandono escolar, igualdad de género, violencia de género...”

7. ¿Piensas que deberían tener competencias en inteligencia emocional? ¿Por qué?

Agente social tercer sector 9: “Sí, porque al final son competencias que son necesarias para hacer un buen trabajo con la persona. Si tú escuchas a la persona no sabes cuales son las necesidades, entonces no tiene sentido.”

Agente social administración pública 1: “Por supuesto, muchas competencias en inteligencia emocional...”

Agente educativo administración pública 1: “Sí y cada vez se está trabajando más lo de la inteligencia emocional, porque al final todos nos movemos por las emociones...hemos planteado un proyecto de las emociones, porque es necesario trabajarlo en las clases.

Categoría De Educación Emocional: el objetivo es saber si los agentes educativos y sociales conocen que es la inteligencia emocional y si la consideran necesaria en la intervención social.

8. ¿Sabes que es la inteligencia emocional?

Agente educativo administración pública 3: “Es la capacidad que tiene una persona para poder conocer las emociones, tanto personales como de otra persona...”

Agente social tercer sector 7: “Creo que es desarrollar ciertas actitudes que van unidas al desarrollo y al poder comprender las emociones y sentimientos con la persona y tú misma y los demás”

Agente social tercer sector 2: “Si para mí la inteligencia emocional es tener las suficientes herramientas y saber gestionar las emociones pues que nos sobrepasan, tener la capacidad de gestionar y entender las emociones de los demás, la empatía.

9. ¿Consideras que si se trabajasen las emociones de las personas con las que trabajas mediante un programa de inteligencia emocional (frustración, miedo, autoestima...mejoraría su comportamiento,

sus resultados académicos así como la convivencia con el resto de personas?

Agente educativo administración pública 3: “Sí, puede tener una gran relación, aunque no en todos los casos vaya a tener éxito”

Agente social tercer sector 7: “Claro que sí. Está visto que si trabajas el autocontrol en los mismos programas que tenemos funciona perfectamente”

Agente social tercer sector 2: sí debería de estar en todas las facetas: empleo, educación, sanidad, empresas...La inteligencia emocional tiene que llegar a todos los ámbitos de la sociedad.

Categoría de Intervención Social: el fin es

10.¿En qué consiste la intervención social que realizas con las personas en riesgo social con las que trabajas? ¿Cómo definirías esta intervención social?

Agente social administración pública 3: “Sobre todo acompañamiento y apoyo a las intervenciones sociales que se realizan desde servicios sociales de atención primaria....escasa”

Agente social tercer sector 9: “Intervención muy cercana, es un acompañamiento integral de su vida diaria. Yo paso mucho tiempo con las familias tanto en la vivienda o chabolas donde residen como en los acompañamientos en cumpleaños de críos”

Agente educativo administración pública 2: “Para mí no hacen un trabajo satisfechos, escaso...”

11.¿El papel de los agentes sociales está valorado? ¿Por qué?

Agente social administración pública 3: “Depende de a quien se lo preguntes”

Agente social tercer sector 9:” No porque para empezar la mayoría de la gente no conoce lo que hacemos, siempre se asocia como los que dan comida, un sitio para dormir y es mucho más”

Agente educativo administración pública 2:”No , para nada, porque es un trabajo que no está visualizado, no se le da tanta publicidad como se tendría que dar, incluso muchas veces llega gente al colegio que no sabe que están esos servicios y pueden hacer uso de ellos...”

12.¿Crees que los agentes sociales públicos y de ONG´s trabajan de manera semejante? ¿Por qué?

Agente social administración pública 3:”No, en España no existe un seguimiento y control riguroso en el empleo público, lo cual conlleva en algunos casos a la falta de profesionalidad, a la desgana, a la falta de reciclaje, etc.

Agente social tercer sector 9:” No, es verdad que no puedo meter a todos los agentes públicos en el mismo saco pero la mayoría no tienen ni el nivel de implicación, ni la dedicación ni de interés por las familias que tienen muchos agentes que trabajan para entidades privadas.

Agente educativo administración pública 2:”Yo creo que no, pero no conozco ninguna ONG´s en el colegio que trabajo que haga su labor. Si se que Caritas ayuda mucho a los niños en ayuda de libros, bono libro...”

13.¿Cómo son valoradas por la sociedad las personas en riesgo de exclusión social?

Agente social administración pública 3:” En muchos casos ni siquiera son valoradas”

Agente social tercer sector 9: “Negativamente, se asocian a personas que viven en la calle, que beben”

Agente educativo administración pública 2: “Negativamente son excluidas”

Resultados

Los resultados que de este estudio hemos obtenido son:

- Los agentes educativos y sociales no se sienten preparados para afrontar determinadas problemáticas que se producen en la intervención social, ya sea debido a la escasa formación en las carreras universitarias o en los puestos de trabajo. Consideran esencial adquirir competencias en inteligencia emocional para gestionar tanto las propias emociones ante determinadas situaciones en la intervención social como para poder comprender las emociones de las personas en riesgo de exclusión social con las que se trabaja día a día. Podemos reiterar lo que Salovey y Mayor (1990) mencionan en su estudio sobre la inteligencia emocional, la cual nos permite percibir, reconocer y entender las emociones y sentimientos de los demás e implicarse en sus vivencias emocionales, aspecto esencial para trabajar en la acción social.
- La importancia de trabajar la inteligencia emocional desde las diferentes realidades sociales y educativas en especial con personas en riesgo de exclusión social, mediante programas de gestión de las emociones. Los profesionales de la acción social consideran que se deben de trabajar en todas las áreas de la vida, ya que capacita a las personas a afrontar las situaciones adversas de diferente manera, controlar los impulsos, las emociones y seguir motivado ante la frustración. Según los profesionales de la intervención social dichos programas deben ser bidireccionales y que abarquen no solo a las personas en situación de vulnerabilidad sino también a los profesionales que trabajan en dicha realidad y como menciona Bisquerra (2009) la comunicación, el respeto a los demás, la gestión de las situaciones emocionales son esenciales para el desarrollo social.
- Los agentes sociales y educativos no se consideran valorados por la sociedad, y consideran que su labor no se conoce lo suficiente ni están lo suficientemente visualizada, añaden que muchas personas en situación de vulnerabilidad no saben dónde acudir o que recursos disponen en su localidad, barrio o ciudad. Por ello consideran que las administraciones públicas deberían de dar más visibilidad a las actuaciones que desde la intervención social se están realizando, así como realizar una coordinación en red con las ONG's principales agentes de la intervención con personas en situación de vulnerabilidad.

- Las personas en riesgo de exclusión social son valoradas negativamente por la sociedad y según los/las agentes sociales y educativas dichas personas son encasilladas en determinados clichés, como pueden ser: drogadictos, alcohólicos...debido al desconocimiento del significado de exclusión social y las realidades o situaciones que abarca.
-
-

Conclusiones

Tras la realización de nuestra investigación cualitativa y tras analizar los resultados podemos afirmar que en la intervención social es necesaria, según los profesionales de la acción social y educativa una formación en inteligencia emocional tanto de los profesionales que intervienen como de las personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Lo confirma la necesidad de reformular los planes de estudios de diversas carreras relacionadas con la pedagogía social y como menciona Rogers (1977), basándose en el modelo de ayuda, los aspectos que un profesional de la intervención social debe adquirir y potenciar, ya sean aprendidas o adquiridas son: la comprensión empática, el respeto, la genuinidad, la concreción, la confrontación, la inmediatez y la autorrevelación, aspectos que van mejorar y posibilitar la relación de vínculo entre el profesional de la intervención social y la persona que necesita su atención que como menciona Galindo Lucas (2006) es necesaria para poder conseguir la inclusión social de los colectivos en riesgo.

Las personas en riesgo de exclusión social no son visibilizadas en la sociedad y mayoritariamente están estereotipadas debido al desconocimiento del término de exclusión social y su alcance. Podemos considerar que las personas se encuentran en situación de exclusión social cuando (G. Room, primer coordinador del Observatorio de Políticas Nacionales de Lucha contra la Exclusión Social, tomado de Abrahamson, 1997, p. 123): sufren desventajas generalizadas en términos de educación, habilidades, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.; sus oportunidades de obtener acceso a las principales instituciones que distribuyen esas oportunidades de vida son sustancialmente menores que las del resto de la población y esas desventajas y accesos disminuidos persisten a lo largo del tiempo. La exclusión social puede ser entendida como una acumulación de procesos concluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e interiorizando a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes (Estivill, 2003, p.20) Con ello podemos entender que una persona en riesgo de exclusión social es aquella que sufre desventajas en términos de educación, empleo, formación profesional, vivienda y acceso a instituciones sociales. Por ello debería de hacerse más visible el concepto y aquellas medidas, sociales, laborales y educativas que se están llevando a cabo

para hacer frente al fenómeno de la exclusión social, tanto de las Ong's como de la administración pública e incluir en dichas iniciativas aspectos relacionados con la inteligencia emocional, aspecto demandado por los propios agentes educativos y sociales que intervienen en dichas realidades de alta vulnerabilidad, ya que consideran que es necesaria tanto para los profesionales como para las personas en riesgo ya que las dotaría de herramientas necesarias para afrontar situaciones que en ocasiones nos superan por su naturaleza adversa.

Bibliografía

- Abrahamson, P. (1997). Exclusión social en Europa: ¿vino viejo en odres nuevos? En L. Moreno. Unión Europea y Estado del Bienestar. Madrid: CSIC.
- Bermudez, M.P., Telva Álvarez, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas psychologia*, 2,1, 27-32.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Castell, R (1990). La desaffiliation: Travail et vulnérabilité relationnelle. *Revista Esprit*. Número monográfico dedicado a la “nouvelle question sociale”. 137-168.
- Estivill, J. (2003). Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Galindo Lucas, A.(2002). Inserción social y laboral de bienestar social. CABS: *Cuadernos andaluces de bienestar social*, 10, 99-128.
- Gardner, H. (1987). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Múltiple Intelligences Go to School, *Educational Research*, 18, 8.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Gras, J.M., Galiana Lapera, D. y León Espí, D. (2000). *Que debes saber para mejorar tu empleabilidad*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Hernández Pedreño, M. (2008).(coord.) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Johnson, P. R., & Indvik, J. (1999). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers
- López-Aranguren, E. (2005). *Problemas sociales*. Desigualdad, pobreza y exclusión. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). “Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense?” *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Rogers, C.(1977). The Process Equation of Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 1,1, 32.
- Salovey, R y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Subirats, J. y Gomà, R. (dir.) (2003). Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social. Plataforma de ONGs de Acción Social, en http://plataformaongs.org/upload/88/94/un_paso_mas_hacia_la_inclusion_social.pdf
- Subirats, J. (2006) (dir.). *Fragilidades vecinas*. Narraciones biográficas de exclusión social urbana. Barcelona: Icaria
- Tezanos, J. F. (2004). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicamente avanzadas. Un marco para el análisis. *Dialnet*, 11-54.

EDUCAR PARA A ECONOMIA CIRCULAR – UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Margarida Quinta e Costa

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF

Isilda Monteiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF | CITCEM

Vítor Rodrigues Ribeiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - CIPAF | Universidade do Minho - CIPAF | Lab2PT

Resumo:

Educar para a Economia Circular pressupõe uma mudança de paradigma conceptual relativamente à economia linear, à reciclagem e sustentabilidade. Os estudantes de mestrado de habilitação para a docência, enquanto futuros professores, podem ter um papel multiplicador na sensibilização e implementação destes novos comportamentos. Dois projetos desenvolvidos no concelho de Amares proporcionaram a realização de uma experiência inovadora. Esta experiência formativa permitiu aos estudantes o aprofundamento dos conhecimentos sobre a economia circular, a construção de propostas didáticas a serem realizadas com crianças da Educação Pré-escolar, 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e, dessa forma, a consciencialização da importância de Educar para a Economia Circular.

Palavras-chave:

Economia Circular. Formação de Professores. Inovação. Ensino Superior. Educar para a cidadania.

Abstract:

Educating for the Circular Economy presupposes a conceptual paradigm shift regarding linear economy, recycling and sustainability. The students of teacher training master course, as future teachers, may have a multiplier role in raising awareness and implementing these new behaviors. Two projects developed in the municipality of Amares provided an innovative experience. This formative experience allowed students to develop their knowledge about Circular Economy, the construction of didactic activities to be carried out with children from Pre-school Education, 1st and 2nd Cycle of Basic Education and, thus, the consciousness of the importance for circular economy education.

Keywords:

Circular Economy. Teacher Education. Innovation. Higher Education. Educate for social responsibility.

Introdução

Nos nossos dias, quando pensamos na natureza, dificilmente a relacionamos com o verde luxuriosos das montanhas, as planícies floridas ou os oceanos calmos de um dia de verão. Hoje, a palavra natureza lembra-nos os incêndios florestais, a tromba de água, o pequeno tufão ou a poluição do plástico. Perante isto, as questões a levantar deveriam ser como e quando devemos atuar. Contudo, muitos de nós, sem nos questionarmos, continuamos a viver na economia linear, numa era de consumismo, de utilização descontrolada dos recursos naturais, numa invenção constante de materiais e objetos que nos dão uma ilusória melhor qualidade de vida e liberdade. A felicidade parece ser encontrada no uso para próprio prazer e posterior abandono do resíduo como lixo. O modelo de economia linear “assenta no pressuposto de que existe uma disponibilidade ilimitada de matérias primas que estão na base de muitos produtos e serviços atuais” (Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, 2013, p. 3).

A economia da reciclagem surgiu com o objetivo de diminuir o impacto negativo da poluição da água utilizada pelo homem e da deposição de resíduos sólidos nos aterros ou da sua queima na incineração. A passagem do aterro a céu aberto para o aterro sanitário possibilitou melhorias na proteção do ambiente pelo aproveitamento dos gases de fermentação para a produção de energia, pela proteção dos resíduos depositados, impossibilitando a utilização do espaço pelos animais e alguns seres humanos, diminuindo a propagação de doenças e de acidentes, assim como pela recolha do lixiviado ou chorume, líquido produzido pela decomposição de matéria orgânica para estações de tratamento de água residual, antes de voltar aos solos ou aos rios. Estas medidas de recolha e reciclagem de materiais começaram a ter impacto no ambiente à medida que foram implementadas políticas assentes na dicotomia condenação/benefício. A preocupação alargou-se da gestão dos resíduos sólidos para “as alterações climáticas, as ameaças à biodiversidade, o esgotamento de recursos”, que “colocaram na agenda mundial a tomada de consciência da crise ambiental de carácter global” (Pedroso, 2018, p.7), falando-se em comportamentos sustentáveis.

Os conceitos de sustentabilidade ambiental e de desenvolvimento sustentável que remetem para a implementação de um desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades

das futuras gerações, ou seja, um desenvolvimento que não esgote os recursos para o futuro, obrigaram a repensar o paradigma económico e a avançar com uma nova proposta – a economia circular. De forma integrada e articulada, é necessário permitir alcançar o bem-estar do planeta e da humanidade, com todos e para todos, hoje e no futuro (Circular Economy Portugal, 2020). A economia circular, é “um conceito estratégico que assenta na redução, reutilização, recuperação e reciclagem de materiais e energia. Substituindo o conceito de fim-de-vida da economia linear, por novos fluxos circulares de reutilização, restauração e renovação” (Eco.nomia). Este conceito não se reduz na gestão de resíduos e da sua reciclagem, mas alarga-se ao desenvolvimento de novos produtos e serviços economicamente viáveis e ecologicamente eficientes.

A mudança da economia linear para a economia circular implica alterações profundas na sociedade. Não basta, de forma isolada e pontual, alterar alguns hábitos de consumo, promover a reciclagem e a eficiência energética ou promulgar políticas ambientais de resultados pouco eficazes. É essencial mudar de forma radical os comportamentos de todos e de cada um, promovendo uma educação para a sustentabilidade e para a economia circular.

A experiência formativa, cujos resultados agora se apresentam, foi realizada no ensino superior, no âmbito da formação de professores, e procurou aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre essas questões e, numa abordagem prática, dar-lhes a possibilidade de construir atividades a realizar por crianças e jovens sensibilizando-os para a necessidade de mudarem comportamentos no novo paradigma da economia circular.

Metodologia

Os projetos desenvolvidos no âmbito da Educação para a Economia Circular possibilitaram a intervenção física em dois espaços de duas freguesias do concelho de Amares, no norte de Portugal – o Ecocanil – Espaço Circular e a Urjalândia a Circular –, criando condições para a sensibilização das populações, em especial crianças e jovens, relativamente às questões ambientais. No âmbito de cada um destes projetos, propusemo-nos publicar um livro de divulgação sobre Economia Circular e de apresentação do espaço (Autor, 2019; 2020) e um outro com propostas de atividades experimentais passíveis de desenvolver o conceito da Economia Circular nestes espaços ou em contexto de sala, em crianças e alunos do Pré-escolar ao 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Na elaboração deste último livro, com uma componente mais prática, foram envolvidos os estudantes dos mestrados de formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB, num total de 34 estudantes, organizados em 11 grupos.

Numa primeira fase, e como estímulo à necessidade de aprender e intervir no domínio da educação ambiental, os estudantes calcularam a sua pegada ecológica para depois, a partir da consulta de bibliografia e de informação disponível online, aprofundarem os seus conhecimentos sobre sustentabilidade e economia circular.

Na segunda fase, a visita de estudo aos espaços a serem intervencionados permitiu-lhes uma familiarização com os objetivos e as especificidades dos projetos. Esta visita de estudo teve como objetivo proporcionar o conhecimento dos espaços e realidades envolventes de modo a recolherem a informação necessária para construir as atividades experimentais. No final, cada um dos estudantes registou a sua reflexão sobre os desafios da experiência que estavam a vivenciar.

Na terceira fase, os estudantes desenvolveram, em grupo, as propostas de atividades, desenhadas numa perspetiva de Economia Circular, tendo em conta os grupos etários a que se destinavam, os documentos emanados do Ministério da Educação, como as Orientações para a Educação Pré-Escolar, as Aprendizagens Essenciais para o Estudo do Meio (1º CEB), para as Ciências Naturais e para a História e Geografia de Portugal (2º CEB) e as condições dos espaços em implementação, bem como as do meio envolvente. Numa segunda visita ao espaço da Urjalândia a Circular, já em funcionamento, e após terem partilhado as suas reflexões sobre a forma como compreendiam a operacionalização do conceito de Economia Circular, os estudantes tiveram a

oportunidade de reestruturar as suas propostas de atividades com o objetivo de melhor as ajustar aos objetivos pretendidos.

Na quarta e última fase, os estudantes, individualmente, refletiram e avaliaram a sua participação nesta experiência formativa.

A nossa análise é feita a partir das reflexões produzidas pelos estudantes em dois momentos – após a primeira visita de estudo e após a conclusão da sua participação nos projetos –, assim como das atividades didáticas por eles propostas.

Neste estudo, para obter uma visão comparativa, consideramos, ainda, relativamente a trinta estudantes do ensino superior que não participaram na experiência, a sensibilidade para as questões ambientais e o tipo de compromissos que se sentiam capazes de assumir para melhorar o ambiente. Em grupo, estes estudantes tiveram a oportunidade de debater estas questões e, escolhendo a que considerassem mais relevante, fazer uma apresentação aos colegas. Concluídas as apresentações, cada estudante assumiu, por escrito, até três compromissos de mudança na sua vida quotidiana.

Com este estudo comparativo, pretendemos conhecer as preocupações e mudança de comportamentos dos estudantes que participaram nos projetos de Economia Circular, comparativamente com o grupo controlo, e validar a pertinência da Educação para a Economia Circular promovida nos espaços Ecocanil – Espaço Circular e Urjalândia a Circular.

Resultados

No decorrer deste estudo, fomos recolhendo e analisando resultados nos vários momentos do processo formativo dos estudantes de mestrado: cálculo da pegada ecológica, primeira reflexão após a visita aos espaços dos projetos, propostas didáticas planificadas pelos estudantes, reestruturação das propostas didáticas e reflexão final. Neste ponto, apresentaremos, ainda, uma análise comparativa a partir dos compromissos ambientais assumidos por um grupo que não vivenciou esta experiência formativa.

a) Cálculo da pegada ecológica e conceito de economia circular

Os estudantes tiveram a oportunidade de calcular a sua pegada ecológica – desconhecida da maioria deles, enquanto indicador de sustentabilidade ambiental –, para tomarem consciência da necessidade pessoal de assumir compromissos de mudança. Esperava-se que o valor obtido se aproximasse da unidade, correspondendo à utilização de recursos e ao impacto no meio ambiente suportados por uma terra. Valores superiores a 1 correspondem à necessidade de mais de uma terra para sustentar uma população com um estilo de vida equivalente a quem realiza o cálculo, tendo em conta todos os recursos materiais e energéticos gastos. Neste cálculo incluem-se questões relativas ao agregado familiar e ao tipo de habitação, consumo e utilização da água e da eletricidade e tipo de aquecimento, opções alimentares, gestão dos resíduos e utilização de meios de transporte. Em Portugal, os valores médios de 2016 aproximavam-se de 2,3 terras (Noctula, 2019).

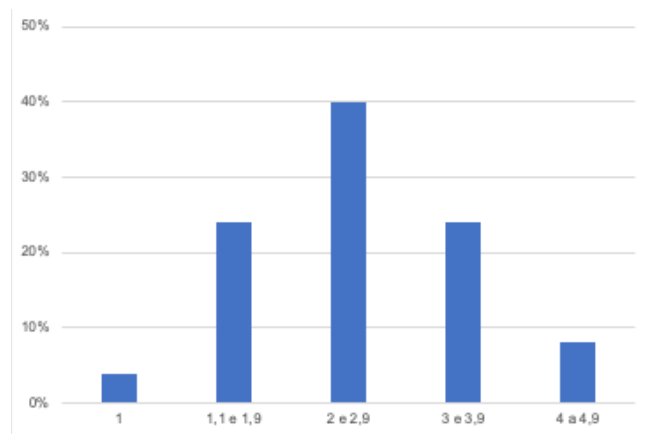


Figura 1 - Distribuição do valor pegada ecológica calculado pelos estudantes.

Foi pedido a cada estudante que calculasse a sua pegada em mais de um questionário disponível online, referindo o valor mais baixo obtido, atendendo a que se pode verificar alguma variabilidade de resultados de acordo com a maior ou menor especificidade das questões colocadas. Os valores obtidos pelos estudantes variaram entre 1 e 4,6 terras (Figura 1), realçando-se o facto de um único estudante ter comportamentos que lhe permitem habitar na terra sem comprometer as gerações futuras. Para a maioria dos estudantes (72%) são necessárias duas ou mais terras.

Depois de analisarem os resultados obtidos, os estudantes, mais conscientes do impacto dos seus comportamentos no meio ambiente, expressaram a sua preocupação, mostraram-se mais motivados para aprofundar o seu conhecimento sobre o conceito de economia circular e para produzir recursos didáticos que possibilitem educar nesse novo paradigma.

Dando início à investigação e com recurso à bibliografia e à informação disponível online, os estudantes abordaram a questão da economia circular, referindo, por exemplo, que “os materiais são devolvidos para reutilização, recuperação e reciclagem” (G1), que há “novos fluxos circulares de reutilização, restauração e renovação” (G2), permitindo “promover a dissociação entre o crescimento económico e o aumento no consumo de recursos” (G6). Como modelo sustentável, referem três princípios: “preservar o capital natural, otimizar o rendimento de recurso e estimular a eficácia do sistema.” (G8). Cerca de metade dos estudantes referem uma abordagem comparativa com a economia linear, “um conceito de fim de vida” (G2), onde “existe uma matéria-prima, que resulta num produto e que de seguida é descartada quando degradada” (G1).

b) Primeira reflexão

Na primeira visita aos espaços a serem intervencionados no âmbito dos projetos, os estudantes avaliam positivamente a experiência referindo: “Esta saída de campo teve bastante impacto na minha formação” (E1) e “a iniciativa de uma saída de campo à Urjalândia com grupos de estudantes tornar-se-ia relevante” (E2).

Nas suas reflexões, consideram “o ponto de partida para a realização de um conjunto de atividades para pôr em prática com as crianças que vão visitar e utilizar estes espaços” (E3), assumindo a responsabilidade na primeira pessoa, quando referem que “para nós, enquanto professoras, percebermos que opções de atividades temos para mostrar/desenvolver com os alunos” (E4).

Referem, ainda, a importância dos projetos então em desenvolvimento, sublinhando que a visita aos espaços criados possibilitará às crianças e alunos entre os 3 e os 12 anos saber mais sobre o aproveitamento dos resíduos de plástico para diversos fins, como o revestimento de edifícios (Ecocanil) e a produção de objetos – copos/vasos e pequenos bonecos (Urjalândia a Circular). O Ecocanil foi considerado como um “projeto piloto e pioneiro em Portugal, o qual procura promover um modelo de economia circular, no qual o enfoque está nas problemáticas de combate ao desperdício de água e o abandono de animais. Neste Ecocanil os efluentes produzidos pelo canil serão tratados de uma forma natural em dois lagos, através de plantas que possuem” (E5). Realçam a importância dos lagos e charcas na purificação biológica da água: “um lago será composto por água suja que vai ser limpa por plantas” (E6). Demonstram ainda preocupação com a reconstrução da sua postura face ao ambiente: “A visita a este dois espaços foi crucial para que refletisse sobre este conceito tão urgente que é a economia circular” (E5) perspetivando, no futuro, “ajudar os nossos alunos a criarem uma perspetiva sólida, coerente e crítica sobre a necessidade de evitarmos dar um fim aos materiais, mas sim, dar uma nova vida e uma nova utilidade” (E5).

c) Propostas didáticas

Após a visita aos espaços de economia circular ainda em obra, os estudantes construíram atividades para serem realizadas com crianças/alunos do pré-escolar, 1º e 2º CEB. Cada grupo teve de propor pelo menos duas atividades para crianças de idades diferentes, dentro dos três níveis de ensino, a serem incluídas em dois livros de atividades, um destinado à Urjalândia – Espaço Circular, outro ao Ecocanil. Cinco dos grupos de estudantes produziram mais do que duas propostas didáticas. No conjunto, os estudantes, em grupo, planificaram 36 atividades para serem realizadas preferencialmente com alunos do 1º CEB (Figura 2).

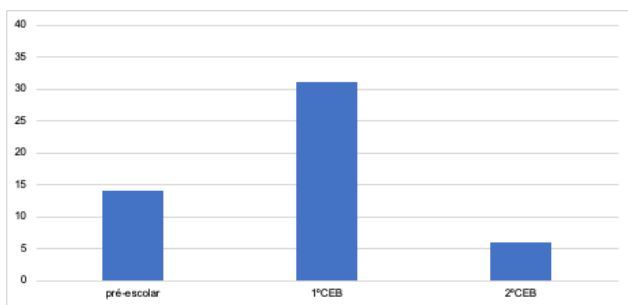


Figura 2 - Distribuição das atividades propostas pelos alunos pelos níveis de ensino.

Relativamente à identificação do grupo etário que consideravam ser o ajustado à atividade construída, tendo em conta os documentos oficiais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Aprendizagens Essenciais para o Estudo do Meio no 1º CEB e das Ciências Naturais, História e Geografia no 2º CEB, uma parte dos estudantes indicou especificamente o ano de escolaridade ou a idade das crianças a que se destinavam, enquanto outros consideraram que a atividade proposta podia ser aplicada a crianças de diferentes idades. Nenhuma atividade foi proposta especificamente para crianças de 3 anos nem para alunos do 1º ano. Embora tenham referido que, da sua prática em estágio, consideravam que para crianças de 3 anos se adaptaria melhor uma abordagem apenas lúdica, não justificaram a ausência de propostas didáticas para alunos do 1º ano. A maioria das atividades propostas foram consideradas adequadas para alunos do 3º ano do 1º CEB (Figura 3). Os estudantes valorizaram este trabalho porque consideram que “A elaboração de materiais didáticos será um aspeto importante para que as crianças/alunos possam experimentar e se consciencializem para o uso eficiente dos recursos” (E7).

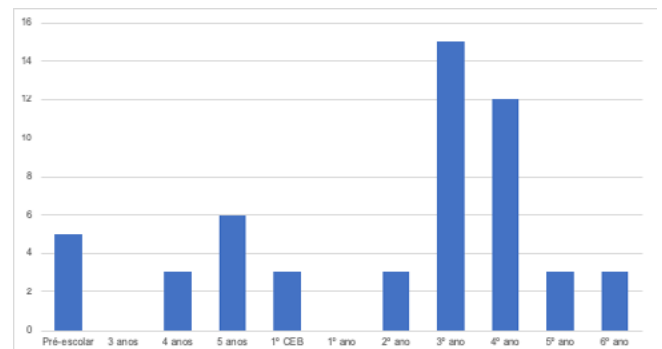


Figura 3 - Distribuição das atividades propostas pelos alunos nos diferentes níveis de ensino.

A partir da análise das temáticas abordadas nas atividades foi possível definirmos categorias. Os resultados obtidos evidenciam que a preocupação dos estudantes nas seguintes questões: na água (filtração da água poluída, aproveitamento da água da chuva ou o ciclo da água); na biodiversidade (estudo das plantas depuradoras, das folhas ou frutos da flora local ou germinação de sementes); no plástico (reciclagem, alternativas á sua utilização e poluição dos solos); e na sensibilização, categoria que agrupou atividades que envolvem o debate em torno de várias problemáticas ambientais (Figura 4).

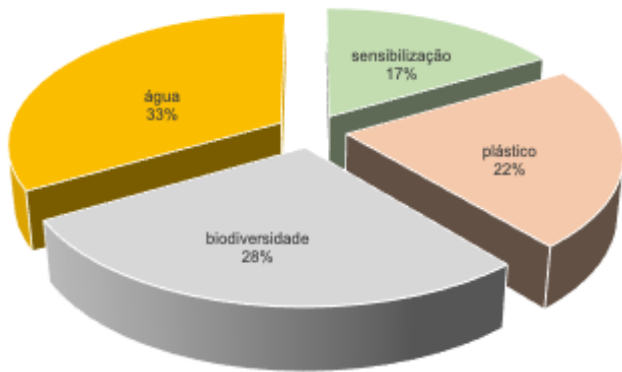


Figura 4 - Distribuição das atividades pelas categorias temáticas.

Os estudantes tiveram ainda a liberdade de construir as atividades para serem realizadas nos espaços de educação ambiental ou em contexto de sala de aula, ou em ambos. Apenas quatro grupos limitaram a realização das atividades aos espaços da Urjalândia e do Ecocanil, apresentando propostas que permitem explorar os locais através de um peddypaper ou a construção de brinquedos para os animais, justificando, por exemplo, que “aqui os alunos podem perceber que o desperdício de plástico produzido pode ter outros fins” (E8).

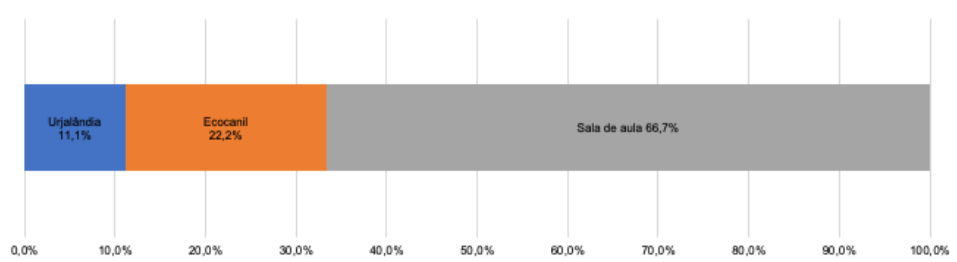


Figura 5 - Distribuição das atividades pelos espaços onde podem ser realizadas.

A maioria das atividades propostas foram consideradas pelos estudantes com condições para serem realizadas em qualquer local (Figura 5), porque “a escola deve ser também um exemplo para estas crianças. Devem ser adotadas medidas também na escola” (E9), considerando “essencial que essas medidas sejam sugeridas pelos alunos fazendo com que estes ponham em prática e se apropriem do conceito” (E9). Referem ainda que “as atividades devem ser trabalhadas em sala de aula, com o intuito de promover a economia circular e a importância de reutilizar os produtos e evitar o desperdício” (E10).

d) Reestruturação das propostas didáticas

As propostas de atividades deviam permitir que as crianças e os alunos pudessem adquirir conhecimento e sensibilizá-los para a necessidade de desenvolver comportamentos compatíveis com os princípios da economia circular. Embora este objetivo tivesse sido debatido no início da experiência formativa, quando voltaram na segunda saída de campo ao espaço da Urjalândia - Economia Circular, então já em funcionamento, os estudantes tiveram a oportunidade de analisar e reavaliar as suas propostas. O distanciamento de um mês relativamente à produção dos documentos e a maior apropriação dos princípios da Economia Circular possibilitou que os estudantes olhassem criticamente para as propostas desenvolvidas pelo seu grupo, introduzindo ou alterando alguns aspetos, nomeadamente, substituindo o registo em papel pelo registo fotográfico; propondo a projeção de imagens em vez de posters ou materiais colados em cartolina; colocando nos procedimentos a devolução do material biológico (por exemplo, folhas das árvores), ao local onde foi recolhido; indicando que, após a germinação de sementes realizada nos espaços, Urjalândia ou Ecocanil, as plantas crescidas podem

ser plantadas noutra local ou colocadas no exterior para compostagem; propondo a colocação das folhas de planta em micas de plástico para poderem escrever a informação, em vez de construir um ervário,

devolvendo depois as folhas à natureza e reutilizando as micas; adaptando a proposta inicial a um diferente contexto, como a sala de aula.

Os estudantes, ao reconstruir as suas atividade, procuraram torná-las mais assertivas, tendo em conta os objetivos definidos, para uma maior sensibilização dos alunos e seus professores para a necessidade de alterar os seus comportamentos, através de abordagens simples e claras como por exemplo: “É necessário que os alunos compreendam que não devemos usar um material e depois deitá-lo fora, mas sim usar sempre esse mesmo material” (E11), perspetivando que “Caminhando para um mundo onde reina a economia circular, é imperativo construir o conhecimento das novas gerações para este conceito” (E12).

e) Reflexão final

Na reflexão final produzida pelos estudantes, estes analisaram criticamente o percurso realizado ao longo da experiência. Os estudantes valorizaram a participação nos projetos de educação para a economia circular e sublinharam a sua importância no âmbito da formação de professores, como por exemplo: “O facto de sermos convidadas e estarmos incluídas num projeto tão atual, com tanta qualidade e, acima de tudo, com tanta pertinência é algo marcante para a nossa formação” (E13).

Os estudantes revisitaram, ainda, o conceito de economia circular afirmando que “A economia circular ultrapassa o âmbito e foco estrito das ações de gestão de resíduos e de reciclagem” (E1) e que “O conceito de economia circular, pretende levar o desenvolvimento sustentável a um outro patamar” (E9), demonstrando preocupação com o modo como é apresentado aos alunos. A este propósito referiram que “será importante transmitir este conceito às crianças para que estas percebam a importância da utilização dos recursos já existentes de forma a diminuir ao máximo o desperdício e, consecutivamente, preservar o meio ambiente” (E14) e que “a economia circular só é pensada fora da escola e muitas vezes confundida com o conceito de reciclagem” (E15).

Partindo dessa realidade, os estudantes, sobre as propostas didáticas que produziram em torno da economia circular, referem a sua importância para as crianças/alunos, dizendo: “Podemos inserir este conceito no ensino básico através de estratégias e materiais utilizados na sala. Desta forma acabamos por sensibilizar e motivar as crianças a serem mais “sustentáveis” (E16). Consideram, ainda, que devemos “incentivar as crianças a ter um olhar mais atento para o que nos rodeia”, orientando “esta preocupação a nível da sustentabilidade, do património e das pessoas” (E17), numa visão circular, “optando por atividades em que não exista desperdício, utilizando materiais reutilizáveis, fazendo registos fotográficos” (E11). Os estudantes, com as atividades que propuseram, esperam que “as crianças se apercebam da importância de poupar água e dos infinitos gestos que poderemos realizar a fim de cuidar e proteger o nosso planeta” (E13).

Por fim, apontam perspetivas futuras no âmbito da responsabilidade social: “Cabe-nos a nós professores incrementar valores e incentivar os alunos para esta temática” (E3) e “cabe a nós, cidadãos e futuras professoras e educadoras, incutir hábitos nas crianças que serão, daqui a uns anos, os adultos da nossa socieda-

de” (E18), referindo-se a esta experiência formativa como uma oportunidade de “desenvolver capacidades e adquirir ferramentas que me serão bastante úteis, tanto para o meu futuro profissional, como para me tornar uma cidadã mais consciente dos problemas ecológicos atuais” (E1).

f) Compromissos ambientais do grupo controlo

As temáticas das atividades propostas pelos estudantes que participaram na experiência formativa incidem fundamentalmente no aproveitamento da água, na biodiversidade e na gestão do plástico. Por isso, como referimos, numa análise comparativa, procurámos compreender quais as preocupações do grupo de estudantes não participante na experiência formativa, também eles futuros professores e educadores, sobre os problemas ambientais e a sua responsabilidade civil em contribuir para uma solução.

A economia da reciclagem é assumida por estes estudantes como uma das alternativas para solucionar os problemas ambientais emergentes. Contudo, muitos assumem que não fazem separação de lixo por falta de espaço em casa ou porque os ecopontos não são próximos da residência, referindo-se apenas aos papeis e aos plásticos. Alguns desculpam a sua inação ao considerarem que o não fazer porque os resíduos após serem separados em casa são misturados após a recolha e que, em alguns casos, são depositados em aterros sanitários. Em estudos anteriores não publicados compreendemos que os estudantes ao se referirem à necessidade de se fazer reciclagem, confundiam este conceito com o da separação de resíduos domésticos. Considerámos que o modo como os media e as empresas responsáveis pela gestão de resíduos sólidos urbanos (RSU) divulgam a reciclagem pode ter induzido os estudantes a utilizar a palavra reciclagem quando pretendem referir apenas a separação dos resíduos. Assim, agrupamos na mesma categoria a utilização dos dois conceitos.

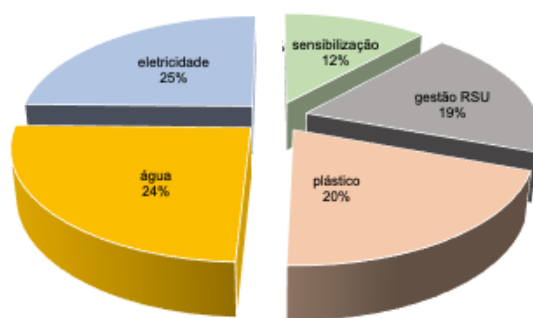


Figura 6 - Distribuição das preocupações expressas pelos estudantes pelas categorias temáticas.

No estudo controlo observamos que os estudantes referiam a necessidade de reduzir o consumo de água e de eletricidade e de separar resíduos para a reciclagem, mencionando especificamente o plástico (Figura 6). Estas categorias emergiram da análise das 85 preocupações/compromissos com o ambiente expressos pelos 30 estudantes. Alguns compromissos centram-se na compra de frutas da época e de produção local. Os resultados obtidos evidenciaram uma concordância entre os temas selecionados pelo grupo controlo para apresentar aos colegas e as categorias temáticas das atividades construídas pelos estudantes que participarem nos projetos Ecocanil e Urjalândia, nomeadamente na preocupação com a água e os plásticos.

Quisemos ainda compreender a distribuição destas preocupações pelos 30 estudantes da amostra e verificamos que 16 deles comprometeram-se em reduzir a utilização dos plásticos (53% dos estudantes). Comparativamente com dados anteriores não publicados, constatamos que nos últimos anos tem aumentado a preocupação com a poluição provocada pelos plásticos. Após debate em torno do estado atual das condições ambientais e dos impactos negativos da ação humana, os estudantes também demonstram preocupação com o excessivo consumo de água (63%) e da eletricidade (57%).

Conclusões

Na análise do percurso formativo dos estudantes de mestrado pudemos verificar que, embora no início parecessem pouco preocupados com o meio ambiente, pelo desconhecimento do cálculo da pegada ecológica e das suas consequências, foram progressivamente tomando consciência e construindo os conceitos, a ponto de sentirem necessidade de reestruturar as propostas didáticas de modo a aproximar todos os procedimentos aos pressupostos da economia circular. A visita aos espaços, ainda em obras, foi muito valorizada pelos estudantes. O conhecimento *in loco* da realidade, nomeadamente do ambiente circundante e das pessoas envolvidas nos projetos, constituiu uma motivação para a sua participação na experiência formativa. Com esta participação, os estudantes compreenderam como será importante na sua atividade profissional futura proporcionar aos alunos, para uma melhor compreensão, o conhecimento da realidade local. Podemos considerar que um indicador da motivação dos estudantes na participação nesta experiência formativa foi a produção, por cinco grupos, de mais propostas didáticas do que as requeridas.

A ausência de propostas didáticas para o 1º ano do 1º CEB faz-nos refletir sobre o conceito que os estudantes constroem sobre os alunos que o frequentam. Se por um lado já não os consideram crianças da Educação Pré-escolar, por outro, parecem não os tratar como alunos do 1º CEB. Este será, com certeza, um ponto a refletir em estudos futuros.

Consideramos um resultado a realçar o facto de os estudantes desenharem propostas didáticas para serem realizadas não só nos espaços dos projetos, como em sala de aula. Deste modo, demonstraram preocupação em alargar a abordagem do conceito de economia circular a escolas localizadas longe de Amares ou com dificuldades de lá se deslocarem, não deixando, no entanto, de valorizar a importância dos espaços construídos nesse concelho.

O trabalho desenvolvido pelos estudantes de mestrado nos projetos de educação para a economia circular, Urjalândia a Circular e Ecocanil - Espaço Circular, centrou-se preferencialmente nos problemas ambientais abordados nesses espaços – a poluição da água e a poluição provocada pelos plásticos. Estas foram duas das problemáticas que os estudantes abordaram nas propostas que construíram e que os estudantes que não participaram na experiência formativa registaram como sendo das suas principais preocupações ao nível

ambiental. Este resultado valida a pertinência da criação destes espaços na promoção da educação para a economia circular enquanto resposta aos problemas ambientais que preocupam a população.

Por fim, os estudantes que participaram nesta experiência formativa projetaram, na sua prática profissional futura, a necessidade de abordar a economia circular e realizar atividades como as que propuseram, com o objetivo de formar alunos mais conscientes das suas responsabilidades sociais e ambientais.

Com este estudo clarificamos a necessidade de, através de experiências inovadoras como aquela que foi realizada com os estudantes, no âmbito da formação de professores, promover uma maior consciencialização para a adoção de novos comportamentos e dessa forma contribuir para a sua disseminação na sua prática pedagógica. Com esta experiência pretendemos que a escola não seja um “mero espaço de transmissão de saberes académicos, de forma fragmentada e descontextualizada”, mas proporcionar recursos para preparar os alunos “para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e esclarecida face às problemáticas da sociedade civil”, conforme se refere no *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário* (Pedroso et al., 2018, p.5).

Bibliografía

- Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável. (2016). *Economia Circular*. Lisboa: BCSD PORTUGAL. Disponível em <http://bcdsportugal.org/wp-content/uploads/2013/10/BrochuraBCSD-EC.pdf>
- Diengues, A. (1992). Desenvolvimento Sustentável ou Sociedades Sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, 6 (1-2), 22-29.
- Global Footprint Network. What is your ecological footprint? Consultado em 19/09/2019, disponível em <https://www.footprintcalculator.org/>
- Lipor. Consultado em 19/9/2019, disponível em <https://www.lipor.pt/pt/sustentabilidade-e-responsabilidade-social/projetos-de-sustentabilidade/compras-publicas/pegada-ecologica/>
- Manzini & Vezzoli. (2008). *O Desenvolvimento de Produtos Sustentáveis*. S. Paulo: EDUSP.
- Ministério do Ambiente. *Eco.nomia*. Economia Circular. Consultado em 02/10/2019, disponível em <https://eco.nomia.pt/pt/economia-circular/estrategias>
- Município de Guimarães. Consultado em 19/09/2019, disponível em https://www.cm-guimaraes.pt/p/calc_pegada_ecologica
- Pedroso, J. V. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pegada Ecológica dos Municípios Portugueses. Consultado em 19/09/2019, disponível em <https://www.pegadamunicipios.pt/>
- Pegada Ecológica. Consultado em 19/09/2019, disponível em <http://pegadaecologica.org.br/2015/index.php>
- Proprofs. *Teste a sua pegada ecológica*. Consultado a 19/09/2019. Disponível em <https://www.proprofs.com>
- Quinta e Costa, M., Monteiro, I., Ribeiro, V. & Dias, S. (2019). *Urjalândia a Circular – Economia Circular*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.