

Inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación social

Social and Labor Inclusion After the Pandemic: a New Global Challenge for Social Education

Inclusão sociolaboral após a pandemia: um novo desafio global para a educação social

Miguel MELENDRO ESTEFANÍA* & Joao Paulo FERREIRA DELGADO**

*Universidad de Educación a Distancia UNED & **Instituto Politécnico do Porto

Fecha de recepción: 26.IX.2022
Fecha de revisión: 18.X.2022
Fecha de aceptación: 16.XI.2022

PALABRAS CLAVE:

Educación social;
inclusión;
sostenibilidad;
sociolaboral;
COVID-19

RESUMEN: Se aborda en este artículo la posición de la Educación Social frente a la incidencia a nivel mundial del COVID-19 en el ámbito de la inclusión sociolaboral, que ha supuesto y supone un nuevo reto global para sus profesionales. El aumento de la pobreza, el desempleo, las desigualdades y la calidad de la educación son elementos clave frente a los que actuar; como lo son también ese nuevo mundo de seres solitarios y distantes que se ha incrementado y que persiste, como nueva invisibilidad, luchando por la supervivencia, los ingresos y el trabajo, en busca de un sentido a su humanidad. Una situación de crisis planetaria frente a la que diferentes profesionales de la acción socioeducativa han reaccionado con responsabilidad y efectividad, a pesar de las dificultades, la impotencia y la incertidumbre iniciales, junto a una significativa falta de recursos.

La Educación Social ha de multiplicar sus efectos, desde la coproducción de significados y de realidades, en los espacios de participación que le son habituales y con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) como objetivos compartidos. Frente a unas perspectivas de recuperación mundial poco alentadoras y al pronóstico a medio y largo plazo de un importante

CONTACTO CON LOS AUTORES

Miguel MELENDRO ESTEFANÍA. UNED. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal nº 14, despacho 2.06. Madrid, 28040.
mmelendro@edu.uned.es

FINANCIACIÓN

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

	<p>desfase educativo generacional que afectará directamente a las posibilidades de inclusión sociolaboral de la población joven, se plantea la necesidad de potenciar una educación presencial, próxima, que fomente el bienestar y la autonomía, la ciudadanía activa y que sea, como lo está siendo, crítica, transformadora y comprometida con sociedades sostenibles, justas y solidarias.</p>
<p>KEYWORDS: Social education; inclusion; sustainability; socio-labour; COVID-19</p>	<p>ABSTRACT: This article addresses the position of Social Education in relation to the global impact of COVID-19 in the field of socio-professional inclusion, which meant and still means a new global challenge for its professionals. The increase in poverty, unemployment, inequalities, and the quality of education are key elements to be tackled; as well as the new world of solitary and distant beings that has increased and persists, like a new invisibility, struggling for survival, income and work, in search of a meaning for their humanity. A situation of planetary crisis to which socio-educational professionals reacted responsibly and effectively, despite the initial difficulties, impotence and uncertainty, together with a significant lack of resources.</p> <p>Social Education must multiply the effects of its intervention, based on the co-production of meanings and realities, in the spaces and contexts of participation, with the <i>Sustainable Development Goals</i> (SDG) as shared objectives. Faced with a gloomy perspective of global recovery and the medium and long-term prognosis of a significant generational educational gap, which will directly affect the possibilities of social and labour inclusion of the young population, there is a need to promote a close education, which promotes the well-being and autonomy, active citizenship but also critical, transformative and committed to sustainable, fair and solidary societies.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educação social; inclusão; sustentabilidade; sócio-laboral; COVID-19</p>	<p>RESUMO: Este artigo aborda a posição da Educação Social em relação ao impacto global da COVID-19 no domínio da inclusão socioprofissional, o que significou e ainda significa um novo desafio global para os seus profissionais. O aumento da pobreza, do desemprego, das desigualdades e da qualidade da educação são elementos-chave a combater; assim como o novo mundo de seres solitários e distantes que aumentou e que persiste, como uma nova invisibilidade, lutando pela sobrevivência, rendimento e trabalho, em busca de um significado para a sua humanidade. Uma situação de crise planetária à qual os profissionais da ação sócio-educativa reagiram de forma responsável e eficaz, apesar das dificuldades, impotência e incerteza iniciais, a par de uma significativa falta de recursos.</p> <p>A Educação Social deve multiplicar os efeitos da sua intervenção, a partir da co-produção de significados e realidades, nos espaços de participação que lhe são comuns e com os <i>Objectivos do Desenvolvimento Sustentável</i> (ODS) como objectivos partilhados. Face a uma perspectiva sombria de recuperação global e ao prognóstico a médio e longo prazo de um significativo fosso educativo geracional, que afectará directamente as possibilidades de inclusão social e laboral da população jovem, há necessidade de promover uma educação presencial, próxima, que promova o bem-estar e a autonomia, a cidadania activa e que seja, como está sendo, crítica, transformadora e empenhada em sociedades sustentáveis, justas e solidárias.</p>

Introducción

Más allá de las respuestas generadas desde las políticas y prácticas sociales, o la ausencia de respuestas, sobre los fenómenos de exclusión y vulnerabilidad social, la Educación Social se interesa por ellos en diferentes aspectos y, no sólo por la descripción de los hechos, sino también por las formas de actuación que les acompañan, los modos de pensar que se transforman en hechos; por la búsqueda de una red de significados y vínculos que estructuran la vida humana, que hacen posible la comprensión del entorno. La educación es verdaderamente educativa cuando se convierte en un punto de encuentro entre la vida y el sentido que le damos, cuando denuncia y combate los prejuicios, la manipulación y la injusticia. Cuando favorece la comunicación y no ignora las dificultades de la vida cotidiana.

Esta Educación Social cargada de sentido vital es entendida por Caride como una educación que nos hace pensar en

“[...] un amplio repertorio de prácticas educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana” (Caride, 2015, p.9)

La Educación Social, en este sentido, nos hace reflexionar sobre los procesos de socialización y las posibilidades de acción que tienen como finalidad ayudar a personas y colectivos a resolver sus problemas y transformar y mejorar su realidad desde una óptica educativa. Una educación que proporciona un conocimiento valioso sobre los ámbitos en los que focaliza su atención, entre ellos la formación y la inclusión sociolaboral (Caride, 2020; Moreno, 2018; Melendro *et al.*, 2018).

Para ello, resulta fundamental reconocer el papel de la educación como espacio de intercambio y comunicación en la construcción de un conocimiento que permita una interpretación crítica del

mundo. En otras palabras, los fenómenos educativos no pueden ser verdaderamente comprendidos, tanto en su dimensión organizativa como en la praxeológica, desligados de un referencial ético (Begley, 2003; Eacott, 2018).

Desde esta perspectiva, hemos de situarnos en el escenario de la COVID-19 a nivel mundial, para abordar en profundidad el tema que nos ocupa, la inclusión sociolaboral, uno de los ámbitos de la Educación Social que, tras la pandemia, se ha convertido en un nuevo reto global, para ella y para sus profesionales.

1. El escenario de la COVID-19, un reto global a los objetivos del milenio

Con la COVID-19, en los últimos años, hemos experimentado un nuevo mundo de seres solitarios y distantes, confinados y luchando por la supervivencia, los ingresos y el trabajo, en busca de un sentido a su humanidad. Muchos han perdido sus empleos, otros sintieron la falta de un mayor apoyo emocional, niños, niñas, adolescentes y jóvenes vieron afectadas o cortadas sus relaciones con amigos, otros familiares y sus profesores (Araújo *et al.*, 2021). No poder salir de casa era en sí mismo una gran pérdida, para la salud mental, el desarrollo y la percepción del bienestar.

Esto ha sido así en el contexto en que se estaba, aún se está, desarrollando la *Agenda 2030*, la propuesta mundial para avanzar hacia sociedades sostenibles. Una lectura desde la *Agenda 2030* de los efectos de la pandemia nos hace pensar en un contexto internacional dañado en la mayor parte de sus territorios -incluidos los países con mayores índices de desarrollo- y en la mayor parte también de los objetivos planteados. Así, el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021* indica que, si bien los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ya estaban lejos de ser alcanzados antes de la pandemia, después de ella el desafío se ha multiplicado y afrontarlo supondría la necesaria asunción de medidas críticas por parte de los países. En palabras del secretario general adjunto de la ONU, Liu Zhenmin, “la pandemia ha detenido o revertido años o incluso décadas de progreso en el desarrollo. La pobreza extrema mundial aumentó por primera vez desde 1998” (U.N., 2021a)

Este mismo informe indica que la pandemia ha puesto de manifiesto e intensificado las desigualdades y la pobreza dentro y entre países, afectando a las comunidades más vulnerables y con sistemas sanitarios más deficitarios, amplificando los efectos de la propia pandemia. Los refugiados y los migrantes se encuentran especialmente en riesgo de ser excluidos, mientras el discurso de

odio dirigido a los grupos vulnerables está en aumento. El progreso hacia la igualdad de género se ha visto afectado negativamente y la situación de la mujer se ha agravado, con un aumento importante de la violencia de género y de los matrimonios infantiles, junto a una reducción del empleo femenino. La situación infantil es dramática, millones de niños y niñas corren el riesgo de no volver nunca a la escuela y un número cada vez mayor han acabado explotados en un trabajo que no debían hacer a su edad.

Por su parte, la población joven ha sufrido también de forma muy directa las consecuencias de la recesión mundial, pues es un colectivo vulnerable en cuanto al acceso al mercado laboral y, además, representa el 30% de los migrantes y refugiados de todo el mundo. Los datos de estos estudios coinciden en señalar que este colectivo juvenil se encuentra en una situación de importante vulnerabilidad en cuanto a la estabilidad residencial y el acceso al empleo, con un deterioro importante de los procesos de inclusión sociolaboral. Se documentan así mismo los efectos de la pandemia y el confinamiento en la salud general, la salud mental y el bienestar de los y las jóvenes, con el incremento de los niveles de incertidumbre, ansiedad e inseguridad. Estas vulnerabilidades se han visto exacerbadas por la pandemia actual y muchas organizaciones han presenciado un aumento de las solicitudes de apoyo de jóvenes que egresan de sistemas de protección (UNICEF, 2021).

Además de lo mencionado anteriormente y de los cuatro millones de muertes por coronavirus que no podemos olvidar, la economía mundial sufrió una desaceleración y los países más pobres un endeudamiento masivo, mientras los efectos del cambio climático, lejos de moderarse, se han incrementado: agencias de la ONU y la Organización Meteorológica Mundial señalan que la desaceleración económica en 2020 hizo poco para frenar la crisis climática, que continúa sin cesar, ahora incrementada por los efectos de la guerra en Ucrania en la economía y la gestión energética mundial (U.N., 2021b)

Las previsiones para recuperar el terreno perdido se contabilizan en años y aunque sin duda habrá que esperar a nuevas evaluaciones, las perspectivas de recuperación mundial son poco esperanzadoras.

2. El efecto de la pandemia en la educación y el empleo

Desde la perspectiva de la *Agenda 2030*, respecto al ODS 4, sobre una *Educación de calidad*, los efectos de la pandemia han supuesto un incremento de un centenar de millones de niños

que han quedado por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura (U.N., 2021a). El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) estiman que el 86 % de los niños y niñas de los países en desarrollo en edad de asistir a la escuela primaria no estaban recibiendo educación durante la pandemia; pandemia que ha puesto de relieve una vez más la brecha digital y las diferencias en el acceso a Internet, en particular para las personas de las zonas rurales. Desigualdades que afectan a una deficiente transmisión de conocimientos, mayor abandono escolar, riesgo de aislamiento social y mayor vulnerabilidad frente a violencia. Todos ellos, elementos que implicarán, a medio y largo plazo, un importante desfase generacional que afectará directamente a las posibilidades de inclusión sociolaboral de la población joven (UNICEF, 2021).

En el ámbito de la formación profesional, un estudio realizado en Galicia, España, por Mariño-Fernández y colaboradores (2021) concluyó, mediante la aplicación de un cuestionario *ad hoc* al que respondieron 505 alumnos de Enseñanza Superior y Grado Medio, que el 10% de los alumnos no disponía de las herramientas tecnológicas necesarias para continuar su aprendizaje y que alrededor del 21% no disponía de Internet en su lugar de encierro. Estos datos refuerzan la importancia de la enseñanza presencial como proceso para promover la igualdad de acceso a la educación y el éxito educativo.

Por otra parte, la pandemia agravó las dificultades ya existentes, planteando retos a las propias instituciones de educación superior, que se vieron obligadas a reconfigurar sus prácticas docentes y a transferir las actividades de enseñanza a las plataformas digitales, en la educación en línea (Lopes, Delgado & Araújo, 2021). Esta transición a una modalidad de aprendizaje a distancia (ED) ha creado limitaciones inevitables. A saber, en lo que respecta a la inclusión, el seguimiento y la evaluación de los alumnos, como “el distanciamiento social, la cuarentena y el aislamiento que, obviamente, provocaron una disminución de la interacción social y de las actividades educativas, culturales, sociales y económicas” (p.33). Los alumnos, por su parte, alejados físicamente de la escuela, de los profesores y de sus compañeros, se vieron en la necesidad de reinventar sus procesos de aprendizaje y su desarrollo personal y social, lo que provocó un aumento de la tasa de abandono escolar (Fundação José Neves, 2022) y, a medio plazo, supondrá menores posibilidades de acceso al empleo y a un empleo de mayor calidad.

El desarrollo de un metaanálisis reveló que, durante la pandemia de la COVID-19, una cuarta parte de los estudiantes universitarios chinos experimentaron síntomas de ansiedad, lo que hace pensar en la necesidad de una evaluación continua y servicios de apoyo psicológico para los estudiantes universitarios. El impacto de la pandemia de la COVID-19 también se dejó sentir en el liderazgo académico de la enseñanza superior. La intensificación de los retos y la necesidad de reinventar las respuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje supusieron atender y reforzar la necesidad de mayores oportunidades de formación y desarrollo para los coordinadores de los departamentos, con el fin de dotarlos de las habilidades necesarias para el liderazgo en contextos de crisis (Gigliotti, 2021).

Como se señalaba anteriormente, la enseñanza a distancia fue un factor de desigualdad, resultante de la situación socioeconómica de las familias, del tipo de enseñanza, regular o profesional, por ejemplo, y de la naturaleza de las escuelas, es decir, si son públicas o privadas. De hecho,

“las escuelas menos dotadas de infraestructuras tecnológicas y digitales y con menos experiencia en la dinamización de proyectos de alfabetización digital, habrán sufrido un mayor impacto en la situación de emergencia educativa a distancia, condicionando la enseñanza y el aprendizaje, generando o aumentando las desigualdades” (Fundação José Neves, 2022, p.24).

En cuanto al ODS 8, sobre *Trabajo decente y crecimiento económico* de la *Agenda 2030*, el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021* indica un incremento significativo del desempleo mundial y la drástica disminución en los ingresos de la población trabajadora; 255 millones de empleos a tiempo completo han desaparecido y se ha incrementado la pobreza, la enfermedad y el desempleo en los 1.600 millones de trabajadores de la economía informal, que carecen de prestaciones sociales. Se ha pronosticado que va a quedar en situación de pobreza extrema cerca del 35% de la población latinoamericana, 215 millones de personas. En este escenario, uno de los problemas más importantes tiene que ver con esa economía informal o sumergida, cerca de la mitad de la fuerza de trabajo mundial. Otro es el desempleo juvenil: al menos uno de cada seis jóvenes ha perdido sus trabajos en el periodo pandémico, y quienes han conseguido mantenerlo han visto reducida considerablemente su jornada laboral. (U.N., 2021b; CEPAL, 2022)

3. Educación social e inclusión sociolaboral con población en dificultad social durante la pandemia

La exclusión sociolaboral afecta a cada persona y a su familia. Afecta especialmente al grupo de jóvenes en su transición a la vida adulta y la independencia, debido a las dificultades que caracterizan a este colectivo en su integración en el mercado laboral, porque no tienen trabajo o porque el que consiguen es de bajos ingresos y precario. La COVID-19 agravó esta realidad comprometiendo el desarrollo y la adquisición de competencias. El estudio de la Fundación José Neves (2022, p.4) también concluye que “la educación a distancia ha provocado pérdidas de aprendizaje y ha sido un inductor de desigualdades sociales, y si no se hace nada, el impacto se hará sentir en los próximos años”.

La transición de la educación al mercado laboral también fue más difícil durante la pandemia: el 26% de los que acaban de terminar la escuela no tienen empleo. Tras el choque de la pandemia, el desempleo de larga duración y la permanencia en el paro aumentaron, en detrimento de la población más joven y menos cualificada (Foessa, 2020). La entrada en el mercado laboral se hizo más difícil con la crisis sanitaria, invirtiendo una tendencia positiva que, en Portugal, por ejemplo, se daba desde 2012. De hecho y a pesar de la evolución positiva que se produjo en los últimos meses, “los niveles de empleo de los que tienen entre 25 y 34 años sufrieron una fuerte sacudida en los dos momentos de encierro, un retraso que aún no se ha recuperado” (Fundação José Neves, 2022, p.27).

Una referencia importante en cuanto a las dificultades de acceso al mercado laboral tiene que ver con la situación de las personas migrantes. Durante la pandemia, los países de todo el mundo adoptaron medidas drásticas para limitar los desplazamientos, lo que afectó considerablemente al fenómeno de las migraciones. De hecho, las personas migrantes, especialmente en el trabajo de temporada, refugiadas y solicitantes de asilo, fueron y siguen siendo las poblaciones más afectadas por esta pandemia. Las restricciones de entrada a los países que aceptan solicitantes de asilo aumentaron y el desempleo y las formas de desigualdad y discriminación han empeorado. En estas circunstancias, es fundamental tomar medidas a nivel local y nacional para mejorar el acceso a la sanidad, la educación y la inclusión de las comunidades migrantes, sin olvidar la inclusión digital (Anamaria, 2021; Barker, 2021). En Italia, un estudio de Sanfelici (2021) destaca cómo la pandemia contribuyó a exponer a los migrantes a mayores

niveles de vulnerabilidad, manteniendo la condición de hiper precariedad, a pesar de que la crisis ha puesto de manifiesto con más claridad los problemas estructurales de los procesos sociales, políticos y económicos que produce la marginación. En América del Sur, la población migrante y refugiada ha sufrido un importante deterioro en sus medios de subsistencia e inclusión social, asociado a los profundos cambios en el régimen de movilidad, provocados por las medidas restrictivas asociadas a la lucha contra la COVID-19, que ponen en cuestión el acceso al mercado laboral, a la atención sanitaria, a la posibilidad de poseer una vivienda y a otros derechos sociales (Zapata & Rosas, 2020).

En cuanto a la población juvenil, como se indicaba anteriormente, uno de los efectos a medio y largo plazo es que se prevé un importante desfase educativo generacional que afectará directamente a las posibilidades de inclusión sociolaboral de la población joven. En otras palabras, un mayor nivel de educación se asocia con una mayor probabilidad de estar empleado y de integrar los niveles más altos de ingresos, pero esta ventaja es menor que en el pasado.

Los datos de diferentes estudios e informes coinciden en señalar cómo el colectivo juvenil se encontraba durante la pandemia en una situación de importante vulnerabilidad en cuanto a la estabilidad residencial y el acceso al empleo, con un deterioro importante de los procesos de inclusión sociolaboral. Se documentan así mismo los efectos de la pandemia y el confinamiento en la salud general, la salud mental y el bienestar de adolescentes y jóvenes, con el incremento de los niveles de incertidumbre, ansiedad e inseguridad.

En comparación con la población general, los resultados de varios estudios indican que niños, niñas, adolescentes y jóvenes amparados por procesos de protección tienen más problemas de conducta y rendimiento académico, abandono escolar temprano y menor éxito escolar (Cassariño-Pérez *et al.*, 2020; Jackson & Cameron, 2014; Melendro, 2007; Montserrat & Casas, 2010; Montserrat *et al.*, 2015). Según Bolívar (2019, p.286), la inclusión efectiva en una organización escolar “no depende sólo de la escuela y de las prácticas educativas de sus profesores, sino que está condicionada por una gran variedad de procesos y contextos e influencias”. De hecho, Montserrat y Casas concluyen que hay varios factores que pueden influir en la inclusión y los resultados de este colectivo juvenil, una vez que “quizá los servicios de protección de la infancia prestan poca atención a los niños en un intento de compensar la difícil situación escolar con la que muchos entran en el sistema. Tal vez los profesionales no tengan, por lo

general, grandes expectativas sobre el rendimiento escolar de estos niños. Quizás la escuela no los ha definido como un grupo que pueda ser atendido con el diseño de acciones compensatorias. Tal vez el departamento de educación crea que este tema es responsabilidad del área social y viceversa” (Montserrat y Casas, 2010, p.117).

La inclusión sociolaboral fue aún más difícil durante la pandemia en el caso específico de jóvenes en situaciones de dificultad social –jóvenes del sistema de protección, en residencias o alojamientos familiares, en privación de libertad, jóvenes con capacidades diferentes o migrantes, ...-, debido a las vulnerabilidades derivadas de su itinerario, que se caracteriza, en la mayoría de los casos, por un menor índice de éxito en su formación, retrasos en el itinerario educativo, así como dificultades de comportamiento, emocionales, sanitarias y sociales con los compañeros y otros adultos. Estas vulnerabilidades, especialmente las referidas a la disponibilidad de alojamiento, de empleo y de atención por problemas de salud mental, se vieron exacerbadas y, como ejemplo, en el caso de jóvenes en procesos de egreso de sistemas de protección supusieron que muchas organizaciones, a nivel internacional, refirieron un aumento de las solicitudes de apoyo, tanto de quienes estaban iniciando o afianzando su proceso de egreso del sistema de protección como de quienes lo finalizaron y tuvieron que solicitar de nuevo ayuda al retornar a situaciones de precariedad.

En cuanto a la situación de diferentes profesionales de lo social, la pandemia también tuvo un impacto en la integración social y laboral de quienes desarrollaban su trabajo como educadores y educadoras sociales, o de la categoría más amplia de trabajadores y trabajadoras sociales, ya condicionada por marcos precarios, repercutiendo precisamente en su intervención con personas en situación de dificultad y riesgo de exclusión.

En este sentido, subrayamos la necesidad de profundizar en el análisis de los efectos de las limitaciones y oportunidades derivadas de la pandemia sobre los modelos de intervención de los educadores sociales, considerando su reproducción y/o transformación, en función de la información de la que disponemos sobre cómo se desarrolló esa intervención (Hanesová & Niklová, 2022). Muñoz-Moreno y colaboradores (2020) concluyeron que la sensación de impotencia y sobrecarga que afectó a gran parte de los profesionales de los Servicios Sociales en España durante el periodo de crisis fue consecuencia de factores como la falta de coordinación entre instituciones, la ausencia de instrucciones claras y concretas para actuar, la ausencia de medios suficientes para trabajar de

forma no presencial y la insuficiencia de recursos humanos. A este contexto hay que añadir los riesgos de contagio a los que se exponen los educadores y educadoras sociales en el ejercicio de su profesión, al igual que diferentes profesionales implicados en la defensa de las comunidades y de los derechos humanos. En Brasil, la pandemia provocó el agravamiento de “la vulnerabilidad social, el crecimiento de la pobreza, el hambre y la violencia en sus múltiples caras”, lo que planteó e hizo reclamar claramente una intervención socioeducativa que funcione como una red de protección, emancipación y ayuda mutua (Rodrigues *et al.*, 2021, p.2).

4. En busca de alternativas: la importancia de una educación social participativa y transformadora

El periodo de la pandemia nos ha abocado a situaciones nuevas, desconocidas, que han condicionado lo ocurrido entonces y después, en prácticamente todos los ámbitos de nuestras vidas. En el encierro, todo estaba “suspendido para no poder acompañar en tiempo presente las reacciones, los conflictos, las situaciones problemáticas y de exclusión que surgen en la vida cotidiana y en cada contacto social. Tampoco las complicidades, las colaboraciones o los abrazos” (Delgado & Marí, en prensa, p.5).

En una época en la que ya se cultivaba el individualismo, con una situación agravada con la omnipresencia de lo digital, irremediablemente deshumanizado, es imperativo preguntarse por los efectos de la ausencia de contacto físico, de proximidad relacional, por el aislamiento que nos ha impuesto la COVID-19. Como observa Larrosa (2020), la educación necesita sustentarse en una relación cara a cara, en los contenidos y en la relación que se desarrolla entre quienes aprenden y quienes enseñan. Las TIC pueden servir de apoyo a las relaciones cara a cara, pero no pueden sustituirlas. En el nuevo mundo tecnológico estamos permanentemente conectados, en soledad. Como observa Neto (2020), tenemos el cuerpo al alcance de la mano. Desde esta perspectiva,

“la calidad de la escucha, de la conversación, de la mirada y de las expresiones faciales, por ejemplo, no pueden ser sustituidas por una interconexión a través de las pantallas. Algo de la disposición física y de la atención que se realiza en toda acción educativa, se pierde por las redes” (Delgado & Marí, en prensa, p.3).

Junto a la dependencia del mundo virtual, el aumento de los comportamientos sedentarios

se ha agravado con la pandemia; la explosión del tiempo de pantalla asociado irremediamente a la soledad, la instalación de una cultura del miedo al contacto, a la relación corporal y a la proximidad (Ferreira & Timóteo, 2021); un sedentarismo, que multiplica la probabilidad de desarrollar demencia senil (Borda *et al.*, 2019).

Frente a todo ello, la educación requiere, en su esencia, de un tiempo específico en múltiples espacios, en los que se construye la sociabilidad desde la Educación Social, que nos incluye en ritos culturales y en un lenguaje común. Una base de convivencia que da lugar al conocimiento y a la cordialidad, una experiencia de ciudadanía tejida en la ganancia, en la inclusión de la persona y en el sentimiento de pertenencia. En este sentido, “la participación y la ciudadanía están interrelacionadas: los individuos sólo son ciudadanos de pleno derecho si tienen la posibilidad de participar en la res publica” (Lucio-Villegas, 2012, p.13). La autonomía se construye, en esta lógica, en la construcción participativa, “implicando la cooperación y el conflicto, en condiciones aleatorias, donde lo inesperado puede surgir a cada momento” (Vieira, 2015, p.128).

La educación emancipadora, en la expresión de Paulo Freire, es la que transforma los contextos en espacios de intercambio, de encuentro, de proximidad física y relacional, que desencadena, de forma siempre renovada, la alegría y la recompensa del descubrimiento. Es un proceso de mediación intercultural, una experiencia de ciudadanía y vida en común, que se desarrolla en su propio tiempo y se aleja de lo efímero, que nos hace conscientes de la pluralidad de sociedades y acciones (Vallejo, 2020; Vieira & Vieira, 2016) y busca el cambio en ellas. Aprender es participar y participar es tener la posibilidad de asumir una posición crítica, creativa y transformadora, frente a una realidad que no puede ser una mera imposición, sino un desafío permanente e inacabado (Monteiro & Araújo, 2019).

La pedagogía social, en este sentido, supone “iniciativas y actuaciones comprometidas con la construcción pedagógica y social de una ciudadanía activa, plural, consciente, solidaria, integradora y sensible” (Caride & Trillo, 2010, p.459). No hay Educación Social sin crítica, ni intervención sin la posibilidad de diseñar y recorrer nuevos caminos, que resultan de la interpretación crítica, por parte de las personas y los colectivos, del mundo que les rodea (Marí, 2013). Del Pozo Serrano (2020) subraya la importancia de las prácticas comunitarias para combatir la COVID-19, y las formas en que, en diferentes países del continente americano y en España, personas y colectivos, al margen de las instituciones gubernamentales, han emprendido

prácticas y procesos comunitarios para encontrar respuestas, dinamizar posibilidades y generar capacidades positivas de resiliencia colectiva. Un camino de reflexión y acción, para construir alternativas y transformar realidades.

5. Conclusiones y prospectiva sobre la inclusión sociolaboral desde la educación social

La pandemia ha tenido, sin duda, unos efectos importantes a nivel mundial, acrecentando notablemente las diferencias con las poblaciones vulnerables y los márgenes de la exclusión social, aunque sin modificar en la misma medida nuestras estructuras y formas de vida habituales. Una COVID-19 que, en definitiva, no cambia gran cosa los estándares de las sociedades neoliberales ni las estructuras de poder, pero que retrasa los avances de una educación más social, más inclusiva, justa y solidaria. Una educación inclusiva, entendida por Bolívar (2019) como una acción profesional y comunitaria que busca que todas las personas “tengan acceso, participación, reconocimiento y aprendizaje, independientemente de sus diferencias personales y de su origen social y cultural” (p.272).

En ese escenario, recurrimos a los aportes de la investigación *postpandemia* para avalar algunas propuestas que nos parecen interesantes en una prospectiva sobre inclusión sociolaboral desde la Educación Social.

En cuanto a la inclusión sociolaboral del grupo de jóvenes que transita por el sistema de protección, bien aún dependientes de él o bien ya egresados, implica estrategias coordinadas de intervención y apoyo socioeducativo que aseguren, a saber, acciones para abordar de forma eficaz los retos del futuro. Acciones como, inicialmente el acceso a la información sobre lo que ocurrirá en la transición (Bouma *et al.*, 2018), manteniendo y potenciando el apoyo de personas clave como antiguos acogedores -familias de acogida o profesionales de centros de atención residencial- que asumen el papel de adultos de referencia y proporcionan apoyo social y emocional, en la transición de las personas jóvenes a la autonomía (Arnau-Sabatés & Gilligan, 2015); también el apoyo de las organizaciones educativas en los procesos de transición, en el marco de los procesos comunitarios, a los que se refieren Del Pozo Serrano (2020) o Fernández-Simo y colaboradores (2020), como colegios, organizaciones de tiempo libre, actividades culturales o deportivas, o la participación de quienes egresan del sistema en el acompañamiento de las transiciones, con la presentación de sus testimonios como aportación a jóvenes,

profesionales y actores implicados. Y, junto a ello, el desarrollo de espacios de formación para jóvenes y profesionales que aborden los procesos de autonomía y bienestar psicológico, la formación profesional y la transición al mercado laboral (Melendro et al., 2022).

Frente a la mencionada previsión de un desfase generacional importante en la incorporación a la formación y el mercado laboral de las personas jóvenes, es importante considerar la prolongación de la duración del acogimiento familiar o residencial hasta la finalización del curso de formación en la enseñanza superior o profesional, con los 25 años como referencia y, junto a ello, la prolongación de las ayudas concedidas en el acogimiento familiar o residencial -apoyo económico, alimentación, etc.- más allá del límite de edad, si es necesario y hasta que el o la joven alcance un

punto óptimo que le permita realizar la transición con seguridad material y económica (Delgado et al., 2019; Miguelena et al., 2022).

En definitiva, la existencia de acciones que promuevan una cultura participativa, implicando al mayor número de actores posible, acciones que faciliten el acceso y uso de los equipamientos y servicios disponibles, que faciliten también el acceso a los apoyos existentes para ayudar a quienes más necesidades de inclusión social y laboral presentan, debidamente apoyados por un liderazgo y coordinación eficaz entre entidades y servicios, será determinante en la creación de proyectos colectivos, redes de apoyo y una relación basada en la complicidad, la confianza y el impulso de proyectos comunes entre personas y organizaciones para la inclusión sociolaboral.

Referencias bibliográficas

- Anamaria, C. (2021). The effects of the covid-19 pandemic on immigrants, refugees and asylum seekers in the european union: from theory to practice. *Research and Science Today*, 2(22), 9-15. <https://doi.org/10.38173/RST.2021.22.1:9-15> ; <https://www.rstjournal.com/?mdocs-file=4448>
- Araújo, D., Monteiro, H., Timóteo, I., Pinto, R., Sampaio, R., & Veiga, S. (2021). Rescatando el sentido emancipador de la Educación Social en la respuesta a la crisis pandémica: Una mirada desde la formación de grado y las prácticas. *Sensos-e*, VIII(1). <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3808>
- Arnau-Sabatés, L., & Gilligan, R. (2015). ¿Qué ayuda a los jóvenes que abandonan el sistema de asistencia a la infancia a entrar en el mundo laboral? Posibles lecciones aprendidas de un estudio exploratorio en Irlanda y Cataluña. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>
- Barker, M. (2021). Social Integration in Social Isolation: Newcomers' Integration during the COVID-19 Pandemic. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 33(2), 34-45. <https://doi.org/10.1002/nha3.20313>
- Begley, P.T. (2003). En busca de auténticas prácticas de liderazgo escolar. In P. T. Begley, & O. Johansson (Edits.), *The ethical dimension of school leadership* (pp. 1-12). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/0-306-48203-7>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Borda, M.G., Santacruz, J.M., Aarsland, D., Camargo-Casas, S., Cano-Gutiérrez, C.A., Suárez-Monsalve, S., & Pérez-Zepeda, M.U. (2019). Association of depressive symptoms and subjective memory complaints with the incidence of cognitive impairment in older adults with high blood pressure. *European Geriatric Medicine*, 10(3), 413-420. <https://doi.org/10.1007/s41999-019-00185-1>
- Bouma, H., López, M., Knorth, E., & Grietens, H. (2018). Participación significativa de los niños en el sistema holandés de protección de la infancia: Un análisis crítico de las disposiciones pertinentes de los documentos políticos. *Child Abuse & Neglect*, 79, 279-292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>
- Caride, J. A. (2020). La (in) soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación Social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>
- Caride, J.A., Gradaille, R., & Caballo, M.B.. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es.
- Caride, J., & Trillo, F. (2010). *Dicionário Galego de Pedagogía*. Editorial Galaxia.
- Cassarino-Perez, L., Montserrat, C., & Sarriera, J.C. (2020). Factores de protección y riesgo en la transición entre el acogimiento institucional y la vida adulta. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Vol. 1. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794>
- CEPAL (2022). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2022: dinámica y desafíos de la inversión para impulsar una recuperación sostenible e inclusiva*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48077-estudio-economico-america-latina-caribe-2022-dinamica-desafios-la-inversion>

- Del Pozo Serrano, F.J. (2020). Prácticas comunitarias para afrontar la COVID-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá. Disponible en: <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9053#page=1>
- Delgado, P., Carvalho, J., Montserrat, C., & Llosada-Gistau, J. (2019). The Subjective Well-Being of Portuguese Children in Foster Care, Residential Care and Children Living with their Families: Challenges and Implications for a Child Care System Still Focused on Institutionalization. *Child Indicators Research* 13(1), 67-84. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-019-09652-4>
- Delgado, P., & Marí, R. (no prelo). ¿Vivimos todos en las pinturas de Hooper? Una reflexión sobre el arte, la educación y la humanidad. Libro de Actas del Congreso Internacional SIPS 2021, XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica. Universidade de Santiago de Compostela & SIPS - Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Gigliotti, R. (2021). The Impact of COVID-19 on Academic Department Chairs: Heightened Complexity, Accentuated Liminality, and Competing Perceptions of Reinvention. *Innovative Higher Education*, 46, 429-444 <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09545-x>
- Hanesová, D., & Niklová, M. (2022). The role of social pedagogy in Slovakia during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1), 5. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.005>.
- Heffernan, A. (2018). *El director y la mejora escolar: teorizando el discurso, la política y la práctica*. Springer.
- Jackson, S., & Cameron, C. (Ed.) (2014). *Mejorar el acceso a la enseñanza superior y continua de los jóvenes tutelados. Política y práctica europeas*. Jessica Kingsley Publishers.
- Eacott, S. (2018). *Más allá del liderazgo: un enfoque relacional de la organización*. Springer Nature.
- Fernández-Simo, D., Arroyo, D., Corchuelo-Fernández, C., & Cejudo, A. (2022). Dificultades económicas y acceso al empleo en el tránsito a la vida adulta de la juventud con medicación administrativa de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 97-112. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.06
- Ferreira, R., & Timóteo, I. (2021). Horizontes en acción en las prácticas de Educación Social: Reaproximación a la praxis en tiempos de pandemia. *Sensos-e*, VIII(1). <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3807>
- FOESSA (2020). Impacto diferencial del empleo sobre la pobreza severa en los hogares. <https://www.foessa.es/blog/impacto-diferencial-del-empleo-sobre-la-pobreza-severa-en-los-hogares/>
- Fundação José Neves (2022). *O Estado da Nação 2022: educação, emprego, competências em Portugal*. Fundação José Neves. <https://joseneves.org/pt/evento-2022>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Lopes, S., Delgado, P., & Araújo, M. (2021). Aprender en un espacio compartido: métodos mixtos y nuevas formas de construir conocimiento. Un estudio en la ESE P.Porto en un contexto pandémico. *Sensos-e*, VIII(1). <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3798>
- Lucio-Villegas, (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona da Educação*, (20), 13-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34923271002>
- Marí, R. (2013). Los centros pacíficos: dejar en paz y hacer las paces como experiencia educativa. In M. Castilla, E. Merino, V. Matin, & A. Sánchez (2013), *Cultura de paz para la educación* (pp.33-50). Geu Editorial.
- Mariño-Fernández, R., Barreira-Cerqueiras, E. García-Antelo, B., & Casal-Otero, L. (2021). La Covid-19 y la actividad académica no presencial: percepción de los estudiantes de formación profesional de Galicia-España. *Revista Lusófona de Educacao*, 51, 59-74. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle51.04>
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias Educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A.E., Rodrigo-Moriche, M.P., & Díaz, M.J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02
- Melendro, M., De-Juanas, A. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. & Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 67-79. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04
- Monteiro, H., & Araújo, M. J. (2019). La infancia, la juventud y la Educación Social: tres impulsos de un proceso de humanización transformadora. *Praxis Educare*, (6), 5-7. <http://www.aptses.pt/revista-praxis-%20educare/#1601561243273-59286f74-0459>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XX1*, 12, 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- Montserrat, C., Casas, F., & Baena, M. (2015). *La Educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Moreno López, R. (2018). *Formación e inserción sociolaboral en Educación Social*. Nau Llibres.

- Muñoz-Moreno R., Chaves-Montero A., Morilla-Luchena A., & Vázquez-Aguado, O. (2020). COVID-19 and social services in Spain. *PLoS ONE* 15(11), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241538>
- Neto, C. (2020). ¡Liberen a los niños! La urgencia de jugar y estar activo. *Contrapunto*.
- Rodrigues, J., Garcia, V., & Tristão, T. (2021). Covid-19, estatuto da criança e do adolescente e o papel de educadores e educadoras sociais no Brasil. *Saber & Educar*, 29, 1-11. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.400>
- Sanfelici, M. (2021). The Impact of the COVID-19 Crisis on Marginal Migrant Populations in Italy. *American Behavioral Scientist*, 65 (10), 1324-1342. <https://doi.org/10.1177/00027642211000413>
- U.N. (2021a) *The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021*. United Nations. Department of Economic and Social Affairs. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>
- U.N. (2021b). *Report of Department of Economic and Social Affairs* <https://www.un.org/es/desa/wesp-2021>
- UNICEF (2021) *Preventing a lost decade. Urgent action to reverse the devastating impact of COVID-19 on children and young people*. UNICEF. Division of Global Communication and Advocacy. <https://www.unicef.org/reports/unicef-75-preventing-a-lost-decade>
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.
- Vieira, I. (2015). *Participação. Um paradigma para a intervenção social*. Universidade Católica Editora.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Meios de comunicação social: conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido, *Pedagogias da mediação intercultural e da intervenção social* (pp. 27-56). Edições Afrontamento.
- Zapata, G., & Rosas, V. (2020). Structural and Contingent Inequalities: The Impact of COVID-19 on Migrant and Refugee Populations in South America. *Bulletin of Latin American Research*, 39(1), pp. 16-22. <https://doi.org/10.1111/blar.13181>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Melendro-Estefanía, M., & Ferreira-Delgado, J.P. (2023). Inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 15-25. DOI:10.7179/PSRI_2023.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA. UNED. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal nº 14, despacho 2.06. Madrid, 28040 mmelendro@edu.uned.es

JOÃO PAULO FERREIRA DELGADO. Escola Superior de Educação do IPP. Rua Dr. Roberto Frias, 602. 4200-465 Porto pdelgado@ese.ipp.pt

PERFIL ACADÉMICO

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA

<https://orcid.org/0000-0003-3035-9412>

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la UNED. Director del Máster en Acción socioeducativa con colectivos vulnerables: familia, infancia, adolescencia y juventud. Codirector del grupo de investigación internacional *TABA. Inclusión social y Derechos Humanos*. Ha sido Vicerrector Adjunto de Transferencia de Investigación, Vicedecano de Investigación, Internacionalización y Posgrados de la Facultad de Educación y Coordinador del Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Ponente en más de un centenar de seminarios, congresos y conferencias. IP e investigador en proyectos nacionales e internacionales sobre acción socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, con más de ciento cincuenta publicaciones. Investigador invitado en universidades de Canadá, Francia, Bélgica, Portugal, México, Argentina, Colombia y Brasil.

JOÃO PAULO FERREIRA DELGADO

<https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela em 2003 no programa de Doutoramento em Teoria e História da Educação. Concluiu o Título de Agregado em 2010 pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obteve o grau de mestre em Administração e Planificação da Educação em 1996 pela Universidade Portucalense e o grau de licenciado em Direito em 1988 pela mesma instituição. Obteve equivalência do doutoramento em 2005, na Universidade Portucalense (Doutoramento em Educação).

Desde 2009 é professor adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, lecionando na licenciatura em Educação Social, bem como no mestrado em Administração das Organizações Educativas, para além de lecionar em diversos cursos de mestrado da mesma instituição. Anteriormente, de 1991 a 2005, foi docente na Universidade Portucalense e de 2005 a 2009 teve uma bolsa de pós-doutoramento atribuída pela FCT.

É Presidente do Conselho Pedagógico na Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico do Porto, coordenador do Mestrado em Administração das Organizações Educativas e coordenador do CECCF - Centro de Estudos Comparados da Criança em Família, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Foi investigador integrado no CIEC, da Universidade do Minho, de 2011 a 2015. Atualmente, é investigador integrado no inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, no Instituto Politécnico do Porto e membro da sua Direção, desde 2013.

As principais áreas de investigação são as relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, nomeadamente as relacionadas com o sistema de proteção de crianças e jovens em situação de perigo, bem-estar subjetivo e direitos da criança, participação, Acolhimento Residencial, Acolhimento Familiar e tomada de decisão. Desenvolve igualmente investigação na área da Administração Escolar.

