



A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea**

(Organizadores)

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da ULisboa
9 a 11 de fevereiro de 2022
Lisboa

Organizadores

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques,
Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

setembro de 2022

Edição

© AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa
Portugal

ISBN: 978-989-8272-43-0

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

Organizadores



Conselho científico Conseil scientifique

Albano Cordeiro Estrela, ULisboa
Ana Paula Caetano, ULisboa
Ana Rita Faria, AFIRSE Portugal
António Sampaio da Nóvoa, ULisboa
Agnès van Zanten, CNRS, França
Belmiro Gil Cabrito, ULisboa
Carmen Cavaco, ULisboa
Cecília Galvão, ULisboa
Cynthia Fleury, CNAM, França
David Rodrigues, ULisboa
Estela Costa, ULisboa
Fernando Albuquerque Costa, ULisboa
Fernando Sabirón Sierra, AFIRSE | Universidad de Zaragoza, Espanha
Florentin Azia, AFIRSE | Université Pédagogique Nationale, República Democrática do Congo
Frédérique Lerbet-Sereni, AFIRSE | Université de Pau, França
Gaspard Mbemba, AFIRSE | Université Marien Ngouabi, Congo
Isabel Baptista, Univ. Católica Portuguesa
Isabel Menezes, Universidade do Porto
Ivana Ibiapina, AFIRSE | Universidade Federal do Piauí, Brasil
Jean-Claude Sallaberry, AFIRSE | Université Bordeaux IV, França
Jean-Pierre Pourtois, AFIRSE | Université de Mons, Bélgica
Joana Marques, ULisboa
Joana Viana, ULisboa
João Barroso, ULisboa
João Pedro da Ponte, ULisboa
João Pinhal, ULisboa
Jorge Ramos do Ó, ULisboa
José Brites Ferreira, Instituto Polit. Leiria
Lise Bessette, AFIRSE | Université du Québec à Montréal, Canadá
Louis Marmoz, AFIRSE | Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines, França
Luís Miguel Carvalho, ULisboa
Manuela Esteves, ULisboa
Maria Ângela Rodrigues, ULisboa
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa
Maria João Cardona, Instituto Polit. Santarém

Maria Teresa Estrela, ULisboa
Marilene Corrêa da Silva Freitas, AFIRSE | Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Nuno Dorotea, ULisboa
Patricia Ducoing, AFIRSE | Universidad Nacional Autonoma de Mexico, México
Patrícia Rosado Pinto, Univ. Nova de Lisboa
Patrick Boumard, Université de Bretagne Occidentale, Brest, França
Pedro Reis, ULisboa
Pierre Fonkoua, AFIRSE | ICT University, República dos Camarões
Rúben Marreiros, ULisboa
Sofia Freire, ULisboa
Teresa Seabra, ISCTE
Véronique Attias-Delattre, AFIRSE | Université Gustave Eiffel, França
Viriato Soromenho-Marques, ULisboa

Comissão organizadora Comité d'organisation

Carmen Cavaco | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Marques | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Viana | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
João Pinhal | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Rúben Marreiros | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa
Nuno Dorotea | Instituto de Educação – ULisboa
Ana Rita Faria | AFIRSE Portugal

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

A sociedade contemporânea confronta-se com uma crise civilizacional decorrente da conjugação, à escala planetária, de múltiplas crises – humanitária, pandémica, sanitária, ecológica, climática, demográfica, energética, alimentar, política, económica, social e cultural. Essas múltiplas crises, interdependentes, advêm, em grande medida, da globalização, da ocidentalização e do desenvolvimento. Nesse contexto, alicerçado num modelo de desenvolvimento hegemónico e globalizado, intensificam-se e ganham visibilidade problemas sociais complexos, tais como a diminuição da biodiversidade, a destruição do planeta através da poluição e do consumo excessivo dos recursos naturais, as guerras, a violência, a pobreza, as doenças, a degradação da vida quotidiana, as injustiças, as discriminações e as múltiplas desigualdades (socioeconómicas, educativas, de género, étnicas, de cor de pele, entre outras). A complexidade e a diversidade dos desafios podem ser compreendidas como oportunidades para a superação da arrogância do controle, da arrogância do saber e da arrogância do poder, no sentido de regastar e construir modos de pensar, de fazer e de viver sustentáveis, capazes de assegurarem a defesa da vida do planeta.

A educação não é condição suficiente para a transformação, contudo também não é possível transformar sem educar. Além dos problemas que suscitam, as crises também integram possibilidades de mudança, assim a transformação tem vindo a ocorrer paulatinamente, através de iniciativas contra-hegemónicas, centradas na tomada de consciência e na mobilização, veiculando a responsabilidade, a solidariedade, a crítica e a ética. Atendendo à amplitude e à complexidade dos desafios, a transformação requer mudanças, conjuntas e interdependentes, do ponto de vista institucional, social, económico, político, educativo e do pensamento. Face a tais desafios, quais as finalidades da educação? Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores são importantes na sociedade contemporânea? Qual o contributo das políticas públicas de educação? As práticas educativas podem promover o otimismo crítico, ativo, transformador e voluntarista? Que formação assegurar aos professores e educadores? Qual o contributo da investigação em educação para a produção de conhecimento científico sobre as políticas e as práticas educativas portadoras de inéditos viáveis?

L'ÉDUCATION ET LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE: CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE

La société contemporaine connaît une crise civilisationnelle résultant de la combinaison, à l'échelle planétaire, de multiples crises – humanitaire, pandémique, sanitaire, écologique, climatique, démographique, énergétique, alimentaire, politique, économique, sociale et culturelle. Des crises multiples et interdépendantes qui découlent, en grande partie, de la mondialisation, de l'occidentalisation et du développement. Dans ce cadre, et à partir de ce modèle de développement hégémonique et mondialisé, les problèmes sociaux complexes s'intensifient et gagnent en visibilité. Des problèmes tels que le déclin de la biodiversité, la destruction de la planète par la pollution et la consommation excessive des ressources naturelles, les guerres et les violences qui mettent en exergue la pauvreté, les maladies, la dégradation de la vie quotidienne, les injustices, les discriminations et des inégalités multiples (socio-économiques, éducatives, de genre, ethniques, de couleur de peau, entre autres). La complexité et la diversité des défis peuvent être perçues comme des occasions uniques à saisir pour surmonter l'arrogance du contrôle, l'arrogance du savoir et l'arrogance du pouvoir, en vue de réparer et de bâtir des manières de penser, de faire et de vivre durables, en mesure d'assurer une défense de la vie sur la planète.

L'éducation n'est pas une condition de transformation suffisante. Toutefois, il n'est pas possible non plus de transformer sans éduquer. Outre les problèmes soulevés, ces crises offrent également des possibilités de changement. Ainsi, des transformations sont opérées graduellement, grâce à des initiatives contre-hégémoniques, centrées sur la sensibilisation et la mobilisation, porteuses de responsabilité, de solidarité, de critique et d'éthique. Face à l'ampleur et à la complexité des enjeux, toute transformation requiert des changements conjoints et interdépendants, dans un cadre institutionnel, social, économique, politique, éducatif et de pensée. Compte tenu de ces défis, quelles sont alors les finalités de l'éducation? Quelles sont les connaissances, compétences, attitudes et valeurs d'importance dans la société contemporaine? Quelle est la contribution des politiques publiques d'éducation? Les pratiques éducatives peuvent-elles promouvoir un optimisme critique, actif, transformateur et volontariste? Quelle formation assurer aux enseignants et éducateurs dans ce contexte? Quelle est la contribution de la recherche en éducation à la production de connaissances scientifiques sur les politiques et pratiques éducatives porteuses d'originalité et qui soient viables?

ÍNDICE

Simpósios Symposiums	6
<i>Percepções e experiências de docentes e estudantes do Ensino Superior em tempos de pandemia</i>	7
Experiências “trans” formativas no ensino superior em tempos de pandemia.....	7
Aprendizagens e realizações na escola e universidade: inclusão escolar e docência em tempos pandêmicos	16
<i>Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade - as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social</i>	22
Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade – as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social	22
<i>Singularidades da administração da educação e da autonomia da escola pública em Portugal e no Brasil: as vozes dos/as alunos/as na gestão escolar, práticas e desafios</i>	31
Gestão escolar e democracia: a participação da comunidade educativa e as vozes dos/as alunos/as na administração de um agrupamento de escolas.....	31
Ateliês Atelier	42
Análise de perspetivas e práticas de docentes acerca do recurso ao jogo no(s) espaço(s) de aprendizagem escolar	43
Inteligência emocional e competências socioemocionais na educação superior: um diálogo possível?	51
Os desafios do ensino remoto em disciplinas teórico-práticas: a experiência do ensino da alfaiataria artesanal.....	60
Enegrecer a educação da cidade de São Paulo – Brasil	69
A pandemia da desinformação - um combate a partir do desenvolvimento explícito do pensamento crítico na disciplina de filosofia no ensino secundário.....	79
Ensino remoto emergencial: inseguranças e convicções no uso das tecnologias digitais para a formação de professores	92
Projeto de iniciação científica e tecnológica EAD (PICT): o processo de formação para a pesquisa no ensino superior à distância	110
O reinventar-se no ensino remoto: uma análise da EEMTI Gov. Luiz de Gonzaga Fonseca Mota	118
Aldeia de Pereira, Mirandela-Portugal: pioneira de educação de infância em Portugal.....	126
Abrindo janelas para o conhecimento: o atuar docente no contexto da pandemia.....	134
Intervenção precoce na infância, ser e estar entre crianças e adultos: o ponto de vista das famílias	137
La práctica socioeducativa de los gabinetes de mediación de conflictos	147
O desafio da transformação digital nas escolas: dimensões e indicadores de análise.....	154

A formação de professores na contemporaneidade.....	167
A utilização de smartphones como ferramenta educativa na educação superior	175
A educação como caleidoscópio ou consequências inconsequentes	183
Práticas pedagógicas em EJA em interface com o trabalho	189
A participação dos alunos na escola: um desafio à qualidade da educação	198
Trabalho colaborativo: uma experiência desenvolvida no estágio pedagógico da formação de professores.....	206
Os impasses da educação do século XXI e o debate da educação domiciliar no Brasil	214
Textos de protestos: uma análise das manifestações de rua.....	224
Direitos humanos na escola: práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos pandêmicos.....	236
A extensão como espaço tempo formativo: circularidades na escola e os desafios em meio à pandemia da COVID-19	244
Educação do campo e relações étnico-raciais: a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais	251
Aprender para ensinar: as licenciaturas e seu potencial formador	262
Trajetórias de vida de professores de educação física iniciantes: trajetórias de inserção profissional singulares?	271
Uma proposta de formação em serviço de professores em interculturalidade para acompanhar estudantes imigrantes.....	280
Tempos pandêmicos: reflexões sobre o processo avaliativo em contextos de ensino remoto emergencial em instituição de ensino superior no Brasil.....	288
Mulheres latino-americanas migrantes na Alemanha: formação experiencial e transformação identitária.....	296
Racionalismo, experimentação e afetividade - uma conversa entre Ferrer y Guardia, Lacerda de Moura e Félix Guattari	301
As competências do século XXI e as tecnologias na formação inicial de professores: scoping literature review	311
Politiques mises en œuvre au Mexique pour l'inclusion des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation	321
A educação à distância em contexto de pandemia: a perspectiva dos estudantes universitários	335
Desenvolvimento curricular das didáticas de formação inicial -perspectivas dos estudantes de educação de infância.....	341
A privação de liberdade em tempos líquidos: uma análise sobre a efetivação da educação em face do inédito-viável.....	352
As situações-limites em tempos líquidos: uma abordagem jurídico-educacional da educação inclusiva.....	354

Conceções dos educadores/professores sobre a operacionalização da abordagem multinível em tempos de pandemia	356
L'éducation à distance comme méthode d'inclusion des étudiants handicapés au Mexico	367
Matériel pédagogique digital pour l'enseignement obligatoire au Mexique: aprende en casa....	377
Diplômes de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Innovations et actions entreprises en période de pandémie	389
Taux d'obtention de diplômes dans huit programmes de premier cycle à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Une comparaison avant et pendant la pandémie.....	399
O trabalho da inclusão escolar no ensino fundamental: contribuições para a formação continuada do pedagogo	410
O presentismo e o adoecimento docente em tempos de pandemia.....	420
Experimentando cinema num lugar-escola: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação.....	430
Avaliação do nível de proficiência digital dos professores dos Institutos Federais do Estado do Maranhão	438
Análise das competências digitais dos professores da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Palmas	461
A análise de necessidades de formação continua dos profissionais da saúde	470
A avaliação da formação no ciclo da gestão da formação profissional nos hospitais.....	479
Transferencia de aprendizajes entre colegio y el espacio formativo no formal del fútbol escolar	487
Escalando utopias na educação musical: potenciar o envolvimento parental para melhorar as competências dos alunos	498
Adoecimento e as condições de trabalho docente na educação superior no Brasil	509
A necessidade de articulação entre os atores intervenientes na inclusão: um desafio para a escola contemporânea.....	516
Percursos de identidade do professor em início de carreira em Cabinda, Angola: um contributo para actualização dos currículos de formação.....	522
A educação e a formação de adultos: os centros-social e de convívio e os modos de produção do conhecimento	535
A avaliação no estágio pedagógico: contributo para a formação integral do aluno	544
Política de formação contínua de professores do ensino primário em Angola (2001-2020)	552
Compreender as políticas educativas à luz do atual projeto de globalização	563
A meta narrativa dos direitos humanos e a educação inclusiva como direito humano no quadro de uma globalização excludente	572
Escrita inventada e mediação pedagógica: a apropriação da escrita por crianças de 6 anos ...	580
O fazer-se docente no século XXI - capacitação continuada para metodologias ativas.....	587

O ensino de ciências em interfaces com os diferentes saberes na construção da formação escolar dialógica e multidimensional	594
Política de imigração: análise de documentos da união europeia para acolhimento, integração e inclusão	604
International computer and information literacy study (icils): avaliação do conhecimento de tecnologia da informação e comunicação de alunos e professores	612
Referencial de formação pedagógica de formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem: um estudo de caso em contexto de formação profissional.....	620
O direito à educação no brasil e ações de assistência estudantil do ifrn como forma de mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19	636
Representações & práticas da alternância na formação de educadores do campo: a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco	644
A licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco: antecedentes históricos, projeto pedagógico & proposta da formação por alternância do curso.....	654
Programa Alfabetizar Com Sucesso (pas): limites/contribuições do eixo pedagógico para o ensino da alfabetização, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras.....	664
COVID-19 no Amazonas e a vulnerabilidade na saúde e educação indígena	672
Competências digitais dos alunos em contexto escolar: o que diz a investigação?	677
A vulnerabilidade acrescida em saúde comunitária	692
Discutindo práticas de orientação docente na educação a distância: relatos de experiência em contextos de instituições de ensino superior no Brasil	698
Currículo e a formação na Academia Estadual de Segurança Pública – AESP	706
(Re)união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada	715
Tipos de bullying mais frequentes no contexto desportivo: uma revisão da literatura	723
Reconstruyendo la acción tutorial del maestro en tiempos de incertidumbre: hacia un modelo analítico desde el cuidado	731
Crítica à implementação da nova política de educação especial do Brasil: em plena pandemia!	738
Práticas pedagógicas na educação infantil: entre o “ter” tempo e o “ser”	743
Qual o lugar das TIC na formação inicial de professores portugueses?	752

RECONSTRUYENDO LA ACCIÓN TUTORIAL DEL MAESTRO EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: HACIA UN MODELO ANALÍTICO DESDE EL CUIDADO

Alfredo Berbegal VÁZQUEZ

Universidad de Zaragoza
abrbgal@unizar.es

Abel Merino OROZCO

Universidad de Burgos
amorozco@ubu.es

Ana Arraiz PÉREZ

Universidad de Zaragoza
aarraiz@unizar.es

Fernando Sabirón SIERRA

Universidad de Zaragoza
fsabiron@unizar.es

Resumen: El cuidado se ha instalado en educación desde tres ejes claves de desarrollo estrechamente interconectados: 1) la naturaleza relacional del conocimiento educativo y sus implicaciones para las acciones educativas interpersonales, profesionales e institucionales; 2) la relación educativa como práctica esencialmente ética y que posibilita el desarrollo moral en los educandos y las comunidades educativas; y 3) la formación de los profesionales de la educación y su construcción de la identidad profesional. De este modo, desde la investigación educativa el cuidado ha presentado un especial impacto en ámbitos como la familia, el currículum escolar o la educación en valores, enriqueciendo el debate educativo, científico y profesional sobre temas como civismo y ciudadanía, equidad y género, sostenibilidad y medio ambiente, y profesionalidad y competencia.

El trabajo se fundamenta en una revisión de los discursos y prácticas sobre el cuidado en el ámbito educativo con el objetivo de reconsiderar los referentes principales y, en especial, una de las intervenciones educativas en las que se presume un alto potencial de impacto: la acción tutorial. Atendiendo a la naturaleza transdisciplinar del fenómeno del cuidado, se identifican los modelos teóricos más trabajados y consolidados en el campo sociosanitario para explorar la transferencia teórica al campo socioeducativo y vertebrar con criterio los estudios y trabajos principales en educación. Se ilustra cómo el cuidado se presenta como un analizador de la cultura profesional en el campo de la orientación educativa y la tutoría y como un catalizador de sinergias que resignifica perspectivas y programáticas educativas.

Los resultados identifican resonancias y convergencias del cuidado educativo con ciertos modelos teóricos de orientación y tutoría y definen líneas de trabajo para profundizar en los sentidos y significados de la acción tutorial de los profesionales de la educación. También atraviesa los criterios de excelencia profesional desde las implicaciones de una educación en y para el cuidado, señalando las oportunidades para una reconstrucción de la praxis profesional de los tutores en sus comunidades educativas de referencia. La sensibilización que supone el fenómeno del cuidado se atisba como una alternativa para interrogar el pensamiento y la acción educativos en nuestras sociedades contemporáneas.

Palabras clave: Cuidado, Práctica pedagógica, Tutoría

EL CUIDADO COMO FENÓMENO TRANSDISCIPLINAR

La noción de cuidado se ha adoptado como una categoría de análisis de primer orden para el debate antropológico, moral, sociológico y político actual. El valor y la importancia del concepto se pone de manifiesto al comprobar el amplio significado social que ha ido adquiriendo: el cuidado está presente en la familia, en la relación clínica y en la vida cotidiana. Sin embargo, actualmente no puede preverse si el cuidado se quedará como una categoría más o menos de moda o si finalmente terminará creándose un campo específico de estudios de cuidado.

Por un lado, el cuidado se presenta como una actividad espontánea que suele pasar desapercibida en cuanto actividad no cualificada, asociada a un modo de “estar-con-lo-social” que socializa y reproduce determinados valores inscritos en la ontogénesis de nuestra especie humana y en nuestra condición neotena. Por otro lado, su acotación en tanto que discurso, práctica o actividad, conlleva connotaciones diferentes dentro de los campos científicos y profesionales de referencia en los que progresivamente se ha incrementado su reflexividad. El resultado es la tendencia a usar indistintamente conceptos diversos para indicar referentes de prácticas y teorías conceptuales diferentes (Molinier, Laugier y Paperman, 2009).

En el ámbito anglosajón se diferencia entre *care*, como acción de cuidar, y *caring*, cuando además incorpora una intencionalidad humanitaria (Medina, 1999, pp. 35-56). Otra distinción importante es la que se establece entre *care-about* (“cuidar sobre/acerca”) y *care-for* (“cuidar para”) (Hull, 1979). El “cuidar-sobre/acerca” (*care about*) se centra en la habilidad y competencia para poner en marcha una actividad que mantenga o mejore la calidad de vida de las personas, es decir, se centra en la respuesta a necesidades, a la vigilancia y la responsabilidad de responder a las necesidades del que es cuidado. Incorpora un sentido evaluativo en el que el cuidado depende de los agentes, los recipientes o las relaciones, preocupándose por la dimensión instrumental y técnica que permite definir y mejorar la respuesta de cuidado que ofrecemos a las personas. El “cuidar-para” (*care-for*) pone énfasis en las actitudes, estados mentales, y emociones asociados. Esta segunda acepción no apunta a un comportamiento o una habilidad específicos, sino a disposiciones de preocupación, atención concienzuda, valoración, es decir, actividades de juicio y valoración ética, de apreciación de las cualidades únicas y de las circunstancias de las personas (devoción, compasión, valentía, confianza, paciencia).

El cuidado no se adscribe a un posicionamiento ético (racionalista, utilitarista, consecuencialista) (Hugman, 2005) ni a un posicionamiento político específico (socialista o liberal, progresista o conservador) (Tronto, 2009). En su acontecimiento mismo de la práctica o situación de cuidado y en la propia relación interpersonal y afectiva que se deriva se establece un conocimiento específico, local y transdisciplinar. Esto significa que la investigación termina por privilegiar aproximaciones sensibles a esta naturaleza epistemológica, estableciendo diferentes grados de profundización al privilegiar sus dimensiones éticas (fenomenológicas), relacionales (psicológicas) y políticas (sociológicas) o diversas acotaciones y formulaciones en términos de vivencia, experiencia o práctica respectivamente (Timmerman, Baart y Vosman, 2019). De este modo, esta intercomunicación exige concepciones comprensivas del método, pero al mismo tiempo operativas y con potencial de transferencia en dimensiones explicativas e instrumentales, reflexivas y profesionalizadoras.

DEL CUIDADO SANITARIO AL CUIDADO EDUCATIVO

El fenómeno del cuidado se ha desarrollado como una categoría central en el ámbito sociosanitario, asistencial, curativo y terapéutico, hasta alcanzar el estatus de programa teórico y de investigación y de metaparadigma que alcanza a organizar la identidad de los profesionales de la salud. A diferencia del campo socioeducativo, la pluralidad de planteamientos es enorme. Entre los trabajos más importantes se encuentran los de Milton Mayeroff (aproximación fenomenológica-humanitaria), Jean Watson (teoría transpersonal), Kristin Swanson (teoría del rango medio), Madeleine Leininger (teoría cultural), Delores Gaut (teoría descriptiva de la adecuación del cuidado), Virginia Knowlden (teoría comunicativa del cuidado), Sigridur Halldorsdottir (teoría experiencial y del descuido), Anne Boykin y Savinia Schoenhofer (epistemología profesional del cuidado), Marilyn Ray (teoría del cuidado burocrático) y Simone Roach (cuidado como modo existencial) (Bailey, 2009).

El desarrollo de investigaciones y la saturación de categorías analíticas y principios rectores por y para la reflexión y la formación profesional han sido numerosos en este ámbito (Medina, 1999).

Es evidente la multidimensionalidad del cuidado y su relevancia para ser analizado fuera del campo disciplinar y profesional sociosanitario (teología, educación, ecología, ética). Algunos de estos principios, categorías, conceptualizaciones no sólo tienen un potencial para actualizarse en otras investigaciones de este campo científico y profesional, sino para considerar su transferencia cuando la relación de cuidado se establece, en concreto y especialmente, en un sentido estrictamente educativo (Monchinski, 2010). En el ámbito educativo, incluso en los campos con cierto carácter asistencial y muy sensibles a las relaciones de cuidado con los educandos (educación especial, educación infantil, educación social), los referentes disciplinares y las culturas profesionales parecen ajenas a la noción de cuidado como categoría de análisis. Es de obligada referencia la obra filosófica de Nel Noddings y sus trabajos sobre la ética del cuidado con impacto en la reforma del currículum y la educación en valores (2003, 2005). Y son destacables también afinidades conceptuales, ideológicas y éticas con otras tradiciones pedagógicas como la fenomenología de la relación educativa (Nohl, Bollnow, Langeveld, Mollenhauer, Manen, Schérer) (Friesen, 2017), el programa emancipatorio de la teoría crítica (Klafki, 1990), la aproximación compleja al fenómeno educativo y sus implicaciones profundamente ético-humanísticas (Morin, 1999), el enfoque de capacidades y calidad de vida (Nusbaum y Sen, 1998), las aproximaciones al bienestar desde la educación (Prochaska, Norcross y DiClemente, 1994), la pedagogía de la responsabilidad con impacto en referentes de ecojusticia y ecofeminismo (Martusewicz, 2018), la pedagogía de la compasión (Arendt, 2003), el análisis psicológico y político de la relación educativa (Ardoino, 1999; Postic, 1982) y las muy diversas derivaciones de la pedagogía negativa (Lapassade y Schérer, 1975) en los movimientos de autogestión pedagógica, pedagogía institucional, prácticas educativas no directivas y modelos reflexivos de profesionalización.

EL CUIDADO COMO ANALIZADOR DE LA CULTURA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

Las investigaciones educativas desde la perspectiva del cuidado se han desarrollado en tres ámbitos principales (Owens y Ennis, 2005): 1) conocimiento relacional; 2) desarrollo moral; y 3) identidad profesional.

El conocimiento relacional apunta a que se detona un conocimiento específico en la intensa interacción entre los modos y perspectivas del conocer de los educadores y de los educandos, estableciéndose un conocimiento anidado, es decir, interdependiente entre los protagonistas de la relación educativa (Ardoino, 2000). El cuidado de los educadores se fundamenta en la propia experiencia y relación de cuidado con sus educandos, en el mismo “estar/ser-en-la-relación-con” y afecta posteriormente al modo en el que es experimentada la relación educativa (Berbegal, 2012). Desde los sentidos derivados y proyectados del cuidado, el currículum se resignifica y reorganiza desde lo oculto (axiología, ideología de la práctica educativa), integra lo cognitivo y lo afectivo (epistemología presentacional), se formula como una educación “in vivo” (sensibilidad, cotidianidad, estética y sostenibilidad), asume la lógica no contradictoria en el desarrollo y el crecimiento de las personas, se propone como vivencia de la otredad en el encuentro y redimensiona la comunidad educativa al recuperar el potencial educativo de lo compartido y lo intersubjetivo. Dentro de este ámbito se propone un cambio paradigmático del currículum que impulsa y promueve especialmente las posiciones de la ética del cuidado (Noddings, 2006).

El desarrollo moral y la educación en valores es un eje de trabajo intensamente explorado. En la revisión es posible apreciar que el cuidado no necesariamente se adscribe a una tradición pedagógica o un

posicionamiento ideológico, por lo que permite una problematización de los programas emancipatorios (globalización y humanismo), una deconstrucción de los modelos políticos y sociales (servicios, programas, instituciones), una interrogación de los idearios educativos clásicos (bien pensar, bien vivir), un cuestionamiento de ciertos referentes de cooperación y desarrollo social, una diversificación de la eticidad profesional y relacional, una apertura a la complejidad del otro y su alteridad (transculturalidad) y una profundización en la tecnología de la relación (autenticidad, modelado, diálogo, aprendizaje situado y confirmación) (Engster, 2005).

Finalmente, la identidad profesional y la formación de los profesionales de la educación también ha sido un espacio de trabajo de alto interés. El cuidado moviliza los referentes profesionalizadores, revisita las prácticas asistenciales y ocupacionales, reestructura los criterios de excelencia profesional, se interroga por las dimensiones páticas, éticas, instrumentales y epistemológicas de la relación educativa y las vertebrada desde una lógica comunicativa y una racionalidad controversial (Wineberg, 2008).

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL DESDE EL CUIDADO

Si el fenómeno del cuidado interroga estos campos educativos y los resignifica y reorganiza, también lo hace de una acción educativa de referencia, por su naturaleza asistencial, de apoyo y de ayuda al crecimiento y desarrollo integral de las personas. Se trata de la acción tutorial.

El cuidado converge con la idea de una singularización de la acción educativa, de su personalización, regulando diferentes tipos y grados de respuestas en el proceso de acompañamiento de los tutorandos y confiriendo un sentido compartido de tres importantes procesos de crecimiento y cambio de la persona: autorrealización, autodeterminación y equilibrio sistémico (Arraiz y Sabirón, 2012). En este sentido, el cuidado formula la relación educativa desde una comprensión multirreferencial de las necesidades que la persona presenta según las exigencias pragmáticas de su situación de vida y desde una formulación multidimensional. Las necesidades educativas, dinámicas e interactivas, se definen desde puntos de vista diferentes (el propio individuo, su grupo, su familia, el equipo educativo, la comunidad educativa, otros agentes externos) y atienden a dimensiones diversas de la vida de las personas (académica, personal, social, vocacional, espiritual) (Arnaiz y Riart, 1999; Gallego y Riart, 2006). La mediación y matización de la relación educativa desde el cuidado apela a un estiramiento de la condición de sujeto en el sistema educativo formal, no formal e informal (agente), a la condición de individuo en su grupo e institución social de referencia (actor) y hasta la condición de persona (autor) (McAdams y Olson, 2010). Esta formulación desplegada por la resonancia enactiva y performativa del cuidado implica una profundización y transformación de los sentidos implicados en la relación educativa y permite explorar un significado polifónico de las necesidades educativas por diversos tipos de lógicas y referentes, tanto instrumentales como comunicativos y críticos. En este sentido, la categoría del cuidado reestructura una “mirada” sobre la relación educativa que cuenta con un espacio privilegiado en la acción tutorial y que permite reconceptualizarla del modo siguiente: 1) un proceso de acompañamiento centrado en la autodeterminación de la persona; 2) una reconstrucción de la necesidad educativa en términos ecológicos y multidimensionales; 3) una evaluación por y para el crecimiento de las personas, anidada en la relación misma y vertebrada desde las necesidades; 4) la integración fundamentada de tradición e innovación educativas desde una perspectiva sociocomunitaria; y 5) un sentido de protección y defensa de los tutorandos, reconfigurando los espacios educativos como comunidades de cuidado.

Desde el punto de vista de la formación y la identidad profesional en educación, el cuidado consolida conocimientos, competencias y actitudes de alto nivel y reivindica la acción tutorial como inherente e intrínseca

a un sentido eminentemente educativo de la planificación, la intervención, la evaluación y la proyección de toda intencionalidad de transformación o cambio del otro. Las características principales de la relación de cuidado establecen interesantes diálogos con los conocimientos, actitudes, disposiciones y competencias de los profesionales de la educación y, desde su multirreferencialidad, apela a una reestructuración dinámica e interactiva de la identidad profesional (Atkinson y Claxton, 2010). La atención, el compromiso, la transformación motivacional y la receptividad conectan respectivamente con cualidades como solicitud, responsabilidad, competencias complejas y responsividad. Estas cualidades y competencias se definen como líneas de profundización ante los retos y desafíos de las sociedades y de las formas de cultura actual, cuestionando los referentes clásicos de las programáticas educativas y su capacidad para dar respuesta a las situaciones personales y sociales de nuestros días (Berbegal, 2018; ETNOEDU, 2007; Perrenoud, 2004). En este sentido, las competencias de los profesionales de la educación se ven reformuladas desde la aceptación de una racionalidad compleja (Berbegal, 2020), desde una pragmática de la comunicación educativa, desde una lógica instrumental que atiende a la atribución de sentidos personales y existenciales y desde una autodeterminación que supera el principalismo de la deontología profesional y las acepciones funcionalistas y estructuralistas de la acción profesional. Estas actitudes, cualidades y competencias se presentan especialmente relevantes en el desempeño de la acción tutorial y en la fundamentación de una praxis profesional de los tutores.

La reformulación desde el cuidado de las temáticas educativas clásicas y de sus implicaciones para la acción tutorial supone una consolidación sensible de tres cuestiones principales: 1) una hermenéutica de la relación educativa que se constituye y por la que somos constituidos; 2) una deliberación estratégica de la acción educativa que asume la naturaleza multidimensional y multirreferencial de las necesidades educativas; y 3) una aceptación de la incertidumbre como principio de inteligibilidad de los diferentes planos de comprensión de la vida en general y de la persona en particular. Estas cuestiones se transponen en un sentido positivo de incertidumbre como oportunidad que la propia acción educativa crea por y para el desarrollo integral de las personas (Gelatt, 1989). A su vez, estas tres cuestiones identifican un modelo analítico del cuidado que dialoga con cuatro importantes perspectivas de la orientación educativa en general y de la acción tutorial en particular: 1) la perspectiva evaluativa centrada en la persona y sus necesidades (Arraiz y Sabirón, 2012); 2) la perspectiva interpretativa para una integración sociocultural de los diferentes planos de la persona y sus mundos (Wells, 2001); 3) la perspectiva (pos)humanista como un retorno continuo al proceso de autorrealización de las personas (Fleury, 2019); y 4) la perspectiva compleja como inteligibilidad de la vida atravesada por la eticidad (Berbegal, 2020; Sabirón y Arraiz, 2013).

Independientemente de que el cuidado se adopte en el campo educativo como fenómeno, noción, categoría, campo o paradigma, es evidente su poder para dialogar con tradiciones filosóficas, políticas y éticas que han configurado el pensamiento y la acción en educación. Entre otros muchos aspectos que se ven revisitados por el cuidado, la acción tutorial y la figura del tutor se sienten especialmente observadas. En este sentido, desde la perspectiva del cuidado se ponen en valor dos cuestiones principales, una explícita y otra implícita. La cuestión explícita apela al reconocimiento del cuidado como una aproximación que permite explorar las prácticas institucionales y profesionales, describir las culturas profesionales de los tutores y comprender y resignificar los componentes teóricos, prácticos y performativos de su acción tutorial. La cuestión implícita, y no menos importante, atiende a la revalorización de la acción tutorial de los profesionales de la educación como espacios y tiempos de intervención profesional sustancialmente educativos y a su consideración ineludible para

ofrecer respuestas educativas de calidad ante los retos y desafíos de las actuales sociedades de riesgo e incertidumbre.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1999). *Éducation et Politique (2ème éd.)*. Paris: Anthropos.
- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de Formation*, 40, 5-19.
- Arendt, H. (2003). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arnaiz, P., & Riart, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Arraiz, A., & Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2010). *El profesor intuitivo*. Madrid: Octaedro.
- Bailey, D. (2009). Caring Defined: A Comparison and Analysis. *International Journal for Human Caring*, 13(1), 16-31.
- Berbegal, A. (2012). Acompañamiento socio-educativo. Apertura y definición: tensiones en el seno de su profesionalización. En Marcos, A. y Topa, G. (coord.). *Salud Mental Comunitaria* (pp. 195 - 244). Madrid: UNED.
- Berbegal, A. (2018). *La ética del cuidado y la mejora de las competencias profesionales de los maestros de Educación Primaria (CAREDU) [Memoria de investigación]*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Berbegal, A. (2020). *Hacia alternativas complejas. Complejidad y Ciencias de la Educación. En Proyecto docente e investigador (inédito)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Engster, D. (2005). Rethinking Care Theory: The Practice of Caring and the Obligation to Care. *Hypatia*, 20(3), 50-74.
- ETNOEDU (2007). *El portafolio etnográfico: una herramienta para la evaluación de competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fleury, C. (2019). *Le soin est un humanisme*. Paris: Gallimard.
- Friesen, N. (2017). The Pedagogical Relation Past and Present: Experience, Subjectivity and Failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (6), 743-756.
- Gallego, S., & Rialt, J. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), 252-256.
- Hugman, R. (2005). *New Approches in Ethics for the Caring Professions*. New York: Palgrave MacMillan
- Hull, R.E. (1979). On Pedagogical Caring. *Educational Theory*, 29 (3), 237-243.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, 291, 105-121.
- Lapassade, G., & Schérer, R. (1975). *Le corps interdit: essais sur l'éducation négative*. Paris: ESF.
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- Martusewicz, R. A. (2018). EcoJustice for Teacher Education Policy and Practice: The Way of Love. *Issues in Teacher Education*, 27 (2), 17-35.

- Medina, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes.
- Monchinski, T. (2010). *Education in Hope: Critical Pedagogies and the Ethic of Care*. Switzerland: Peter Lang.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 241-251.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. New York: Cambridge University Press.
- Nusbaum, M.C., & Sen, A. (1998). *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Owens, L.M., & Ennis, C.D. (2005). The Ethic of Care in Teaching: An Overview of Supportive Literature. *Quest*, 57, 392-425.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Prochaska, J., Norcross, J., & DiClemente, C. (1994). *Changing for good*. New York: William Morrow.
- Sabirón, F., & Arraiz, A. (2013). La personne et les savoirs: un rapport formatif et éducatif complexe. *Esprit Critique*, 17, 30-46.
- Timmerman, G., Baart, A., & Vosman, F. (2019). In search of good care: the methodology of phenomenological, theory-oriented 'N=N case studies' in empirically grounded ethics of care. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 22, 573-582.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care*. Paris: La Decouverte.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós
- Wineberg, T. W. (2008). *Professional care and vocation: cultivating ethical sensibilities in teaching*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

“Um dos grandes males que nos aconteceu foi a arrogância do controle, a arrogância do saber, a arrogância de que nós resolvemos tudo. Não podemos substituir a arrogância de um otimismo idiota pela arrogância de um pessimismo sem esperança. Temos de ter um otimismo crítico, um otimismo ativo, um otimismo transformador, um otimismo voluntarista. Temos de acreditar no futuro através de atos que acompanhem e realizam as palavras”

Soromenho-Marques, 2020